Neue Bahnen

Johannes Meyer, Heinrich Scherer (1851- ed), ...

Neue Bahnen

Johannes Meyer, Heinrich Scherer (1851- ed), ...

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Class

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

OCT 10 19

Neue Bahnen

Zeitschrift für Erziehung und Unterricht

17. Jahrgang 1905/1906
Oktober 1905
Preis halbjährlich 3 Mark

Heft 1

R. Voigtländers Verlag in Leipzig

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Herausgeber:
Ewald Hiemann • Feodor Lindemann • Rudolf Schulze
Lehrer in Leipzig

Digitized by Google

Inhalt dieses Heftes:

	Seite
An die Leser	1
Bureaukratismus in der Schule. Von Dr. Rudolf Schubert, Leipzig	2
Gymnastik und Kunstsinn. Von August Schmarsow, Leipzig	25
Umschau	37
Wirklichkeitsunterricht. Von Dr. A. Pabst, Leipzig	41
Die Druckschrift der „Neuen Bahnen". Von Robert Voigtländer, Leipzig	45
Dr. Ehrenfeld, Schulmärchen. Eine Buchbesprechung	46
Bücheranzeigen	48

Beiträge sind erbeten an Lehrer Rudolf Schulze in Leipzig, Arndtstr. 35, **Besprechungsexemplare** dagegen an den Verlag.

Beilagen: „Greiner & Pfeiffer in Stuttgart", „Heinrich Müller in Bremen", „Emil Roth in Gießen", „T. Trautwein'sche Pianofortefabrik G. m. b. H. in Berlin" und „R. Voigtländer's Verlag in Leipzig".

Wandschmuck-Reform im deutschen Wohn- und Schulhause:

Farbige Künstler-Steinzeichnungen

Wandbilder von Adolph v. Menzel

Kinderfriese von Gertrud Caspari

Märchenbilder v. Walther Caspari

Alles Nähere in den farbigen Katalogen, die der Verlag postfrei versendet.

Postaufschrift: R. Voigtländer's Verlag in Leipzig, Breitkopfstraße 7.

Digitized by Google

Neue Bahnen

Illustrierte Zeitschrift für
Erziehung und Unterricht

17. Jahrgang, 1905—1906

Herausgeber: Ewald Hiemann
Feodor Lindemann ▫ Rudolf
Schulze ▫ Lehrer in Leipzig

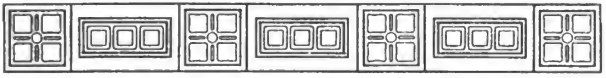
R. Voigtländer's Verlag in Leipzig

Digitized by Google

L 31
N4
v.19

Digitized by Google

LC.



LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Inhaltsverzeichnis.

Abhandlungen.

	Seite
Bureaukratismus in der Schule. Von Dr. R. Schubert	2
Gymnastik und Kunstsinn. Von Prof. Aug. Schmarsow	25
Die Musik im Leben des Kindes. Von Dr. G. Göhler	49
Was singen unsere Kinder? Von Dr. F. Kraner	56
Genuß und Arbeit in der Erziehung. Von Otto Anthes	88
Weihnachtsfreude zu Hause und in der Schule. Von Julius Tuch	101
Das Fibelproblem. Von Fritz Gansberg	111
Der Christbaum als Erzieher	118
Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Genießen. Von Rud. Schulze	149
Entwickelung und Bedeutung der experimentellen Psychologie. Von Dr. M. Brahn	166
Das Formen ein Ausdrucks- und Erziehungsmittel. Von F. Weißenborn	195
Über die Entfernung des Religionsunterrichts aus der Schule. Von Ernst Linde	209
Die preußische Schulvorlage. Von J. Tews	243
Das Verhältnis der Heimatkunde zur Geographie. Von Max Wagner	254
Unsere Stellung zum Schulvorsteheramte. Von H. Scharrelmann	267
Die Verwendung der Rechenmaschine widerspricht dem Wesen der Zahl. Von O. Göbner	291
Ernst Kreidolfs Bilderbücher. Von Eugen Kalkschmidt	297
Typus und Individualcharakter. Von W. J. Ruttmann	311
Deutsche Erziehungspolitik. Von Dr. C. Schmidt	339
Kinderzeichnungen und ihre Bedeutung für den ersten Unterricht. Von E. Weber	366
Ferienbeschäftigungen. Von W. Schubert	387

204206

Digitized by Google

Seite

Die Lehrerin in Schulorganismus und Schulleben. Von E. Leupolt 398
Wertung unserer Vorfahren. Von K. O. Leipacher . . . 435. 503
Die Reformschule. Von Dr. C. Schmidt 445
Leib- und Seelsorge. Von Prof. Aug. Schmarsow 483
Zur Kritik der Göbnerschen Ansichten über Zählmethode, Rechenmaschinen und das Wesen der Zahl. Von Rudolf Knilling 513
Von den Dialekten. Von Otto Anthes 531
Von der Bildung. Von Otto Anthes 534
Eine pädagogische Harzreise. Von Ernst Eckard 538

Kleinere Aufsätze und Notizen.

An die Leser 1
Vom Religionsunterricht 37. 529
Lehrerschaft und Wahlrechtsvorlage (Hamburg) 39
Französische Lehrer in Frankfurt a. M. 40
Wirklichkeitsunterricht. Von Dr. A. Pabst 41
Die Druckschrift der „Neuen Bahnen". Von Robert Voigtländer 45
Der dritte Kunsterziehungstag. Von E. Hiemann 73
Aquarium und Terrarium. Von B. Riedel 82
Zur Lehrerbildungsfrage 93
Lehrervereinshaus 95
Abendlied. Besprechung der Bildbeilage 98
Volksschulideale. Von F. Rückenhöver 123
Moralunterricht in Japan. Von Dr. H. Pudor 127
Übungen zur Pflege des Kunstsinnes bei unserer Jugend. Von Carl Bernhard 129
Die Walnuß 132
Christmette 134
Die Oldenburger Lehrerschaft und Minister Ruhstrat 40. 137
Vom Spielzeug 137. 140
Konfessionelle Lehrervereine 137
Winter im Wald. Besprechung der Bildbeilage. Von O. Günther 146
Kinderpersönlichkeit 188
Geistliche Schulaufsicht 189. 481
Aus Mecklenburg 190
Dämmerstunde 191
Leopold Clausnitzer 231. 382
Erziehungsschule 231

Digitized by Google

Seite

Zwangserziehung 234
Zum Schulgesetzentwurf 236. 283. 335. 383. 480
Professuren für Pädagogik 284. 381
Pädagogisches Laboratorium 285
Volkshochschulen 285
Fortbildungsschule 236. 286
Vom Sehen 289
Museumsbesuche mit Kindern. Von K. Rößger 318
Wie Gurlitt kritisiert wird. Von Ernst Goldhagen 321
Das Schulexamen 329. 380
Frieden. Besprechung der Bildbeilage 329
Dem alten Lehrer, der vom Amte scheidet. Gedicht von J. Tuch . 330
Kongreß für Kinderforschung 332
Landesamt für Volkswohlfahrt 335
Simultanschulen 337
Kunstgenuß auf Reisen. Von L. Volkmann 374
Zur Umgestaltung des deutschen Lehrertages 382
Lehrer und Schulinspektor (Bremen) 383
Schulbureaukratie 384
Pädagogisches Neuland. Von Prof. L. Gurlitt 421
Anatomische Modelle. Von Dr. G. Illig 424
Mein Dorf. Besprechung der Bildbeilage 430
Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie 431
Ferienkurse 431
Englischer Schulgesetzentwurf 432
Maßregelung in Bremen 434
Erzieherworte 457
Die deutsche Lehrerversammlung in München 458
Der Trinkbrunnen im Schulhaus 465
Humor und Frohsinn im deutschen Unterricht. Von A. v. Winterfeld 477
Das Zeichnen als methodisches Hilfsmittel 520
Der neue Stil. Von B. Riedel 524
Inspektion 526
Disziplinarverfahren 527
Gefahren der Staatsschule für die Pädagogik. Von B. Riedel . . 567
Kindersprache. Von Prof. L. Gurlitt 570
Heilige Stille. Besprechung der Bildbeilage 574

Digitized by Google

Literarisches.

Seite

Dr. Ehrenfeld: Schulmärchen 46
Linde: Schulanthologie. Selbstanzeige 96
Schöne: Denkfingen 143
Rößler: Lessing. Von Cl. Pönitz 179
Berliner Lehrerverein: Adolf v. Menzel 236
Riedel-Weißenborn: Wie wir unsere Heimat sehen. Von R. Malke 274
Koch: Kind und Kunst. Von Dr. M. Spanier 288
Gurlitt: Der Deutsche und seine Schule. Von A. v. Winterfeld . 327
Gast-Hartung: Berliner Schulliederbuch. Von H. Löbmann . . . 331
„ „ Neue Gesangschule 332
Prinz: Singen nach Noten 332
Levinstein: Kinderzeichnungen. Von B. Riedel 377
Kerschensteiner: Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung. Von B. Riedel 377
Rembrandt-Album 429
Gansberg: Schaffensfreude, Plauderstunden, Streifzüge. Von O. R. Lotthammer 469
Scharrelmann: Herzhafter Unterricht, Weg zur Kraft, Im Rahmen des Alltags. Von O. R. Lotthammer 469
Gansberg: Fibel. Von S. Rüttgers 556
Reinecke: Kinderlieder. Von H. Löbmann 577

Bilderverzeichnis.

Zu Schmarsow: Gymnastik und Kunstsinn. 2 Abbildungen . . 25. 36
Zu Pabst: Wirklichkeitsunterricht. 4 Abbildungen 41–44
Graf-Freiburg: Abendlied. Wandschmuck 98
Zu Riedel: Aquarium und Terrarium. 2 Abbildungen . . . 84. 86
Biese: Winter im Wald. Wandschmuck 146
Zu Bernhard: Übungen zur Pflege des Kunstsinnes. 1 Abbildung . 130
Zu: Die Walnuß. 1 Abbildung 133
Zu: Vom Spielzeug. 4 Abbildungen 140–143
Zu Schulze: Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Genießen. 83 Abbildungen auf 13 Tafeln 149–192
Zu Weißenborn: Das Formen. 11 Abbildungen 197–208
Zu: Ein Bilderbuch für die Großen. 5 Abbildungen . . . 239–241
Zu Malke: Wie wir unsere Heimat sehen. 12 Abbildungen . 244–283
Caspari: Frieden. Wandschmuck 329

Digitized by Google

Seite

Zu Kalkschmidt: Kreidolfs Bilderbücher. 6 Abbildungen . . 297 – 311
Zu Volkmann: Kunstgenuß auf Reisen. 3 Abbildungen . . 373. 374
Zu Weber: Kinderzeichnungen. 6 Abbildungen . . . . . 368 – 372
Zu Riedel: Das Studium der zeichnerischen Begabung. 2 Abbildungen 377. 379
Strich-Chapell: Mein Dorf. Wandschmuck 430
Zu Schubert: Ferienbeschäftigungen. 1 Abbildung 391
Zu Illig: Anatomische Modelle. 6 Abbildungen . . . . . 424 – 427
Kampf: Germanentaufe. Wandschmuck 435
Zu: Trinkbrunnen im Schulhaus. 10 Abbildungen . . . 87. 466 – 472
Zu Schmarsow: Leib- und Seelsorge. 1 Abbildung 483
Zu: Das Zeichnen als methodisches Hilfsmittel. 6 Abbildungen 520 – 524
Süs: Heilige Stille. Wandbild 574
Zu Eckard: Eine pädagogische Harzreise. 7 Abbildungen . . 539 – 551

Digitized by Google

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

17. Jahrgang 1905/1906 **Neue Bahnen** Heft 1 Oktober 1905

An die Leser!

Ein Neues ringt in der gesamten pädagogischen Welt nach Ausdruck. Überall, wohin wir auch schauen, Gärung, Entwicklung, Umbildung.

Das eintönige Grau veralteter Anschauungen beginnt dem hoffnungsvollen Grün eines kommenden Frühlings zu weichen.

Wir wollen den Boden bearbeiten, die abgestorbenen Äste mit scharfem Schnitt entfernen, die jungen Triebe pflegen, daß der alte Baum in neuem Blütenschmuck prange und — so hoffen wir — endlich neue Frucht bringe.

Hoch und weit, fast unerreichbar weit und hoch steht vor uns allen das Ziel. Sind wir auf dem Wege, der am kürzesten und leichtesten zum Ziele führt? Gibt es überhaupt schon einen sicheren Weg dahin? Wir glauben es nicht.

Neue Wege müssen gebahnt und neue Bahnen müssen beschritten werden. Wir wollen diese Wege bauen helfen, daß wir dem Ziele näher kommen.

Jeder, der mithelfen will, der wirklich etwas zu sagen hat, der soll uns willkommen sein, ob er zur „Zunft" gehöre oder nicht.

Leipzig, im September 1905. Die Herausgeber.

Digitized by Google

Bureaukratismus in der Schule.

Von Dr. Rudolf Schubert in Leipzig.

I.

(Vom Bureaukratismus im allgemeinen.)

„Das Wort Bureaukratie schließt die Bedeutung der Mehrzahl der Fehler des heutigen Schulwesens in sich!" Dieses Wort Olzewskis, der freilich ein Österreicher ist, stellt eine knappe Formel dar für das, was von vielen pädagogischen Schriftstellern in mannigfach gearteten Darstellungen zum Ausdruck gebracht wird. Soll ich an Gurlitts treffliches Mahnwort: „Der Deutsche und sein Vaterland", an Gaudigs: „Didaktische Ketzereien", an Lindes prächtiges Buch von der „Persönlichkeitspädagogik", an Otto Ernsts Satire: „Flachsmann als Erzieher" und vor allem an jenen Fanfarenruf: „Rembrandt als Erzieher" und an anderes mehr erinnern? — Da lohnt sichs doch, der Sache einmal nachzudenken.

Ureigentlich hatte ja das Wort „Bureaukratie" einen guten Klang; es bedeutete jenes System der Verwaltung, in der eine schaffensfrohe Beamtenschar zu wirklichem Nutz und Frommen des Volkes arbeitete, allerdings nicht als Erkorene des Volkes, sondern als Beauftragte der Staatsregierung, aber doch unter der Devise vereint: „Alles fürs Volk, wenn auch nichts durchs Volk". Und diese zielbewußte Bureaukratie, die in der größtmöglichen Volkswohlfahrt (äußerer und innerer Art) die Aufgabe des Staatswesens erblickte, — die des Volkes Bedürfnisse und Wünsche, Nöte und Hoffnungen aus eigener Anschauung kannte, dabei aber weit über das Volk hinausragte an Fähigkeit, das komplizierte Vielerlei zu beurteilen, die Entwicklung des Volkes in ihren Ursachen und Folgen, Haupt- und Begleiterscheinungen zu durchdenken und daher die Tragweite der ersehnten Verbesserungen zu überschauen, — diese Bureaukratie verdient alles andere mehr als Tadel und Mißtrauen; sie wurzelte mit ihren Bestrebungen im Volksleben und saugte aus dessen Miterleben Kraft und Antrieb, — sie schritt fort mit dem vorwärtsdrängenden Schaffen, paßte sich neu auftretenden Äußerungen der Volkskraft an, ja wußte solche Kraft zu wecken und zu stählen, — sie sah sogar ihre Aufgabe darin, bei wachsenden Kulturansprüchen das Volk dahin zu bringen, daß es aus eigener Kraft, auf sich selbst gestellt, sich durchzuringen vermöchte, — sie strebte nicht darnach, sich unentbehrlich, sondern darnach, sich auf dem einen oder anderen Gebiete überflüssig zu machen, um die Hände frei zu haben für Stellen, wo Hilfe nötig war, — diese Bureaukratie kannte einen höheren Richter als Paragraphentreue und fühlte, ein jeder Mann auf seinem Posten, die heilige Verantwortlichkeit vor der

Digitized by Google

Geschichte. Solch eine Bureaukratie verhalf dem kleinen Brandenburg-Preußen zu innerer Erstarkung, solch eine Bureaukratie hat auch anderwärts der höheren Einsicht gar oft zum Siege verholfen über spießbürgerliche Engherzigkeit und „dörperliche" Kurzsichtigkeit. Auf dem Gebiete des Schulwesens verdanken wir ihr die Durchführung des Bildungszwanges und mancherlei Einrichtungen, die der Beschränktheit und dem Knausertum, der Muckerei und Rückwärtserei abgerungen werden mußten. Dank einer solchen Bureaukratie!!

Sie kann nicht gemeint sein, wenn von der Bureaukratie als von einer Fehlerquelle die Rede ist. Und wo immer ein Beamter aus eigener, unbefangener Anschauung Wohl und Wehe des Volkes, um dessentwillen er doch arbeitet, kennen zu lernen sich bemüht, — wo ein fühlendes, volksfreundliches Herz unter dem Dienstrock schlägt und das amtliche Handeln bestimmt wird von dem Streben, Glück und Wohlergehen zu verbreiten — allüberall da bringt die Bureaukratie heute und auch in kommenden Zeiten noch reichen Segen. Gefährlich und schädlich wird die Bureaukratie erst dann, wenn sie volksfern wird, wenn sie nicht mehr aus dem Volksleben herauswächst mit ihrem Denken und ihren Empfindungen, — nicht mehr mit dem Volke fühlt und strebt, hofft und zagt, jubelt und weint, — nicht mehr das Ichbewußtsein des Volkes achtet, — nicht mehr die Urkraft des Volkes zu richten, sondern sie zu dämpfen sich berufen fühlt, — nicht mehr in der entwicklungsreichen Gegenwart steht, sondern rückschauend ihr Tun nach absterbenden Reglementsbestimmungen einrichtet, — nicht mehr die Verantwortung vor dem Geiste, sondern nur noch diejenige vor dem Buchstaben des Gesetzes empfindet: dann leidet die Bureaukratie an einer schweren, schweren Krankheit — am Bureaukratismus, dessen Entstehung, Symptome und Nachwirkungen nun zu untersuchen sind.

Jede menschliche Institution hat das Bestreben, Selbstzweck zu werden. Wir sehen dies an der Entwicklung der religiösen Gemeinschaften: anfänglich treten sie als Einrichtungen zur Betätigung der dienenden Liebe auf, sich ein- und unterordnend, — werden aber je länger desto mehr selbständiger, stellen sich keck und herausfordernd neben die anderen sozialen Korporationen; — ihre Beamten (zuerst Diener des Wortes) weiten sich zur kirchlichen Hierarchie aus, und das Endziel ist die dominierende Stellung in der Gesamtheit, ja eine gewisse Tyrannis — das Papsttum. — Wir sehen es am Soldatismus: die Kriegerschar der seßhaft gewordenen Völker (bei denen von eigentlichen Beutekriegen als Erwerbsmitteln nicht mehr die Rede sein kann) wird erzeugt aus dem

Digitized by Google

jeweiligen Schutz- und Trutzbedürfnis, ist eine periodische Erscheinung; aber einmal durch Sieg und Ruhm zu Bedeutung gelangt, verlangt sie auch in Friedenszeiten Respekt und Geltung, verlangt sie Versorgung und hochragende Stellung – erstarkt und erstarrt sie zum exklusiven Wehr„stand“; Kriege, die keine Notwendigkeit sind, werden herbeigeführt, um dessen Drang nach Betätigung und Auszeichnung Raum zu geben; – aus dem Gebiete der äußeren Politik greift der Militarismus bestimmend über auf das Gebiet der inneren Politik, fordert Vorrechte und Vorherrschaft, tonangebende Stimme in allen Angelegenheiten und schrickt zuletzt – Roms Geschichte beweist es deutlich – nicht davor zurück, sich der vorher als unverletzlich und heilig geltenden Person des Herrschers zu bemächtigen, „Soldatenkaiser“ ein- und abzusetzen und sie zu Spielbällen wechselnder Launen zu mißbrauchen. – Auch die Schule, ursprünglich für das Knabenalter als eine Ergänzung der Familienerziehung, in ihrer ferneren Entwicklung für das Jünglingsalter als eine Ergänzung der Lehrzeit gedacht, trachtet im weiteren Verlaufe darnach, aus sich selbst heraus eine Zweckbestimmung und Zielstellung zu gebären, sich da und dort an die Stelle der natürlichen Erziehungsfaktoren zu setzen und diese schließlich zu bloßen „Mit“erziehern zu stempeln. – Genug der Beispiele! Sie zeigen deutlich die Entfaltungstendenz: Was geschaffen ist als Hilfsmittel, das jederzeit Motiv, Richtung und Triebkraft von dem Gesamtorganismus erhalten sollte, wächst sich aus zu einem auf Selbständigkeit, ja Selbstherrlichkeit Anspruch erhebenden Sprößling, dessen Herrschgelüste immer unverhohlener hervortreten.

So auch bei der Bureaukratie!

Die Bureaukratie tritt in den einzelnen Menschen in die Erscheinung. Diese Menschen aber sind nicht einem einzigen Zwecke dienstbar zu machen; auch beim prinzipientreuesten Beamten wirken menschliche und allzumenschliche Rücksichten auf Familie, Ansehen, Gesundheit, Arbeitsfülle u. dgl. bestimmend auf die Art seines Handelns ein, – und schließlich ist es nur allzu natürlich, wenn sich auch im anpassungsfreudigsten Kopfe mit zunehmendem Alter gewisse Gedankenreihen derart konsolidieren, daß sie durch neu herantretende Beobachtungen und Wünsche nicht mehr erschüttert werden können, vielmehr als „unumstößlich“ gewordene Erfahrungssätze Beachtung und Unterwerfung heischen. Und leider ist es ja so, daß gerade im Beamtentum die meisten Männer erst in eine dispositive Stellung gelangen, wenn sie über das „Erfinder- und Entdeckeralter“ hinaus sind, wenn die Beweglichkeit ihres Geistes im Abnehmen begriffen ist, wenn bereits die frühere Elastizität einer gewissen Starrheit

Digitized by Google

zu weichen beginnt. Aus diesen beinahe naturgemäß zu nennenden Zuständen und Vorgängen erklärt sich der Übergang aus der Bureaukratie primären Stils zum Bureaukratismus.

Der Bureaukrat von altem Schrot und Korn freute sich des Gelingens seiner gut- und ernstgemeinten Absichten, freute sich aber auch, wenn sich sein Ansehen und sein Einfluß mehrten, wenn eine immer größere Schar zu ihm als zu ihrem Führer emporblickte; da man ihn herrschverständig fand, unterstellte man immer weitere Gebiete seinem Herrschtalent. Damit aber ging für ihn die Möglichkeit verloren, sich in das Einzelne, Kleine zu vertiefen, — das Einzelne, Kleine in seinem Werdegange liebevoll zu beobachten, in seinem Gehemmtsein und Sichdurchringen verständnisinnig zu begreifen, — jedes Sich-regen aus sich selbst, seiner Bedingtheit und seiner Triebkraft heraus zu erfassen. Daher stellt sich auch bei ihm je länger, desto mehr ein generelleres Beurteilen, zuletzt ein schablonenhaftes Aburteilen ein. Das organische Wachstum wird nicht mehr gemäß seinen internen Gesetzen, sondern nach Maßstäben abgeschätzt, die von außen herangebracht werden und vielleicht gar seiner inneren Natur zuwider sind. — Und mit der größeren Arbeitsfülle findet sich für den leitenden Bureaukraten auch die Notwendigkeit ein, daß er für viele Vorarbeiten Hilfskräfte braucht, die ihm die Ergebnisse ihrer Erfahrungen bereit stellen zur weitergehenden Bearbeitung. So lange der Leiter noch mit seinem Empfinden und Planen im rasch und warm pulsierenden Volksleben steht und so lange sein reger Geist in seinen Unterbeamten lebt und webt, so lange wird auch das Werdende, nach Gestaltung Ringende teilnehmendes Verständnis und freundliche Hilfe finden. Wenn aber die Arbeitsmenge zuletzt zur Hast, zur schematischen Erledigung drängt, dann wird aus dem früheren Sich-versenken und Verstehenwollen ein Sich-darüberstellen und Urteilenmüssen, und aus dem unterstützungsbereiten Pfleger wird der zensierende Erfolgsstatistiker. — Was der mit seiner Aufgabe erstarkende Beamte anfangs als Gesichtspunkte, als Richtlinien für sein Sich-einleben sich aufgestellt hatte, wandelbar und wandlungsbedürftig, wird zum starren Schema; Fragebogen werden konstruiert und gähnende Antwortsrubriken geschaffen, — abschließende Urteile werden gefällt, wo alles noch im Gären und Brodeln ist; denn: der Vorgesetzte will ja etwas sehen! Und dieser Vorgesetzte hat ja nicht Zeit, seine Hilfsmannschaften in seinem Geist und Streben zu erziehen, ihnen das ernstgemeinte Interesse, das akkommodationsbereite Verstehen, das betätigungsfreudige Wollen seiner Lehr- und Wanderjahre einzuflößen; er braucht zuletzt „geschulte" Leute, die mit der Form der Abfassung

Digitized by Google

vertraut sind, – die Sache tritt zurück, die Form drängt sich vor: Nicht mehr das Leben erzieht den Beamten, sondern die Schule richtet ihn ab. Eine neue Generation wächst heran, in der nicht mehr ein schaffensfrohes Sich-hineinwagen und ein entwicklungsfreudiges Sich-anpassen wirksam ist, sondern in der ein blasierter Drang nach formgerechter Erledigung und eine hochgradige Überschätzung der eigenen Aburteilungsfähigkeit sich breit machen. – Und wer bildet diese neue Generation? –

Auch der Bureaukrat lebt inmitten eines Kreises von Angehörigen und Freunden, die seinem Herzen trotz allem doch näher stehen als alle die vielen da draußen, denen sein amtliches Mühen gilt; das Streben, seinen Söhnen die Anstrengungen und Entbehrungen zu ersparen, die ein Emporklimmen nach der Höhe des Beamtentums erheischen, – sie vielmehr nach kurzer Zeit schon an seiner Seite zu sehen, damit sie über ihn hinauswachsen möchten, – wer findet es nicht verständlich? Dieser Familienegoismus, der eine erkämpfte Vorzugsstellung auch für seine Nachkommen allen nachstrebenden Volkselementen gegenüber festzuhalten bemüht ist, wohnt tief im Menschen und hat gar manchem Mann immer sich erneuernde Spann- und Schwungkraft verliehen. Der Wohlhabende spart weiter und weiter, um seinen Kindern die Mittel zu erhöhter Leistungsfähigkeit zu überlassen. Freilich: Talent und Tatkraft lassen sich nicht ebenso willkürlich vererben, – das empfindet am meisten schmerzvoll der Beamte, auch der höhere Beamte, bei dem sich nur selten diejenigen Schätze einstellen, die im Nachlaß mit fünf- und mehrstelligen Zahlen aufgeführt werden. Der Beamte sinnt auf andere Mittel, die Seinen sicherzustellen: er erzieht sie zur Beamtenlaufbahn, er versucht, die Erkenntnisse und Einsichten, die Beurteilungsmaximen und Erledigungspraktiken auf seine Söhne zu übertragen. So entwickelt sich eine Beamtenkaste. Leider läßt sich bei dieser Gelegenheit nicht auch der gesamte Erfahrungsuntergrund mit übertragen, diese ganze Summe von persönlichen Erlebnissen und Stimmungsschwankungen, von persönlichen Enttäuschungen und Erfolgen, von wirklich durchlebten und durchgrübelten Stunden usw. usw. Einige Bilder von der zuletzt erreichten Vollkommenheitsstufe lassen sich vorführen und sind auch für das Auffassungsvermögen zugänglich zu machen; aber der gesamte Vervollkommnungsprozeß mit seinem Warum und Weil, seinen stählenden Seelenstürmen und seinen reinigenden Gemütsgewittern – das läßt sich nicht erlernen, das muß erlebt sein! – „Es bildet ein Talent sich in der Stille, sich ein Charakter in dem Strom der Welt!" – Nur wessen Denken herausgeboren wird aus dem sich immer aufs neue und immer anders sich gestaltenden Sein, nur wer

Digitized by Google

herauswächst aus dem Sturm und Drang der Zeit und lebenslang festwurzelt mit seinem Empfinden und Sehnen im werktätigen und nach Ausdruck ringenden Volksleben, sollte über dem Ganzen stehen, regulierend und fördernd. So aber wird dieses Regulieren an sich ein Studium, wird erlernbar zugestutzt: Das Epigonentum lebt in den Äußerlichkeiten, ohne das Wesen der Dinge zu kennen, das zu jenen Ausdrucksformen drängte, — der Bureaukratismus ist fertig.

Aber das Leben außerhalb des Bureaus wird nie fertig, es ist ein ewig Unfertiges, stetig neue Möglichkeiten und stetig neue Notwendigkeiten erzeugend. Daher muß sich sehr bald ein Zwiespalt herausbilden zwischen den wechselnden Bedürfnissen da draußen und den konstant gewordenen Verbuchungsformen da drinnen. Die alte Bureaukratie paßte sich an, — der Bureaukratismus ist schwerfällig und verharrt, will neuen Most in alte Schläuche füllen. Und wenn das vorwärtsrauschende Leben bis an die Pforten des reformträgen Bureaus brandet, — was dann?

Der Bureaukratismus wehrt sich zunächst gegen alles Neue und Andersartige; er hat sich gegen die Einführung von Schnellposten und gegen die Erbauung von Eisenbahnen ebenso gewehrt wie gegen Neuerungen auf dem Gebiete des Geisteslebens; er erkennt nur an, was sich in seinen Aktenbündeln unter irgend eine Überschrift subsumieren, in irgend einer Rubrik verbuchen läßt. Und dabei findet er für sein Sichsperren — darin ist er klug! — noch irgend einen trefflich ins Ohr fallenden Grundsatz; zumeist gibt er vor, er wolle das Volk vor Beunruhigungen und Enttäuschungen bewahren, vor ungewissen Experimenten behüten. Als ob es einem die Ruhe wiedergeben könnte, wenn man gern will und doch nicht darf!! — Aber: wann wäre je ein echter Bureaukrat (das Wort nur in seiner späteren Bedeutung genommen) um ein tönendes Schlagwort verlegen gewesen? Wenn auch nicht den Erfahrungsschatz, so hat er doch den Wortschatz von seinen Vorgängern geerbt. — Und noch ein anderes Erbe ist ihm zugefallen, das über die ersten Bedrängnisse hinweghilft, — das ist das Ansehen, das Renommee seiner Ahnen, — ein reiches Waffenarsenal! Aussprüche, Anordnungen, Anweisungen, die einst gegeben und von allen dankbar anerkannt wurden, weil sie den Bedürfnissen der Zeit entsprachen, werden zu ewigen Gesetzen erhärtet und müssen dazu dienen, Neuerungsbestrebungen als unberechtigt, als „reglementswidrig" zurückzuweisen.

Aber das Leben schreitet vorwärts; da erwacht im Bureaukratismus der Trieb der Selbsterhaltung; er muß die überkommene Position

Digitized by Google

zu behaupten suchen. Darum sucht er sich ein anderes Ideal, schafft sich ein neues Bewußtsein der eigenen Daseinsberechtigung und Unentbehrlichkeit, ja er schafft sich neue Wertmesser, neue Maßstäbe für sein Handeln und dessen Bedeutung. Nicht erwachsen und erstarkt in dem sich ändernden Leben und daher unfähig, die neuen Formen zu verstehen und ihrer Meister zu werden, verschanzt er sich, das überkommene Renommee zu seinem Vorteil ausbeutend, hinter die Autorität der Alten; er kann der Überzeugungskraft eigener Ideen nicht vertrauen, denn ihm erwachsen keine, da sie nur auf dem Boden äußerer und innerer Erfahrung erstehen, — er muß sich eine andere Stütze suchen und findet sie im Autoritätsprinzip; das ist der neue Götze!

Diesem Götzen wird nun nach und nach alles das geopfert, was noch Persönlichkeit und Eigenart, Ichbewußtsein und allgemeines Menschentum bedeutet. Die eigentlichen Ziele und Aufgaben: der Dienst fürs Gesamtwohl, das Mitgehen mit dem entwicklungsfrohen Leben — sie sind längst außer Sichtweite; sich selbst zu behaupten, wird zum Hauptzweck. Und in dem Kopfe des Erzbureaukraten ersteht ein ganz seltsames Weltbild; vor seinen Blicken baut sich ein intellektueller Feudalstaat auf: Die Höchstbeamten erscheinen als alleinberechtigte Grundbesitzer im Reiche des Geistes; von ihnen erhalten staffelweise die Vasallen und Untervasallen einzelne Gebiete und Bezirke in Form von Bestimmungen und Anweisungen zu Lehen; — als Tribut wird dann „der Mut der vorgeschriebenen Meinung" gefordert. Denn, da man nicht mehr mit Tatsachen (bureaufernen Dingen!) beweisen, auch nicht der Überzeugungs- und Gestaltungskraft der leitenden Prinzipien (einst keim- und triebfähig!) vertrauen kann, muß man, um dennoch den einmal vorgesehenen Bebauungsplan durchzuführen, zu Machtmitteln seine Zuflucht nehmen. Die ganze Schar der angestellten Personen wird in ein regelrechtes System gebracht; der untergebene Beamte darf jedesmal fleißiger, aber nicht klüger sein als der vorgesetzte. Und der ganz untenstehende, letzte Mann, der mit dem Leben am allermeisten in Berührung kommt, der merkt, wo die von obenher kommenden Instruktionen überholt sind und nur hemmen, statt zu fördern, — dieser letzte Mann hat am allerwenigsten zu sagen; die Kluft zwischen hoch und niedrig, zwischen Gesetz und Leben ist so weit geworden, daß die Stimme von unten her da oben nicht verstanden wird; und wenn einmal doch besonders laute Organe ihre Meinung emporschreien, so finden ihre Worte, die auf einem anderen Erfahrungsboden erstanden, kein Verständnis, keine „apperzipierenden Vorstellungen" mehr. Wer selbst emporkommen will, muß überhaupt

Digitized by Google

darauf verzichten, von anders gearteten Erfahrungen und Überzeugungen zu reden; er darf nicht sagen, was er denkt, sondern nur das aussprechen, von dem er anzunehmen berechtigt ist, daß es gefällt; er wird nicht mehr beurteilt nach seinem Arbeiten in den wirklichen Dingen, sondern nach seinem Verhalten gegenüber maßgebenden Stellen; die selbständige Meinung und das Sich-berufen auf die Tatsachen des Lebens darf nichts anderes mehr sein als naseweises Sich-hervordrängen eines ordnungsfeindlichen Oppositionsgeistes. *Nicht zielbewußtes Schaffenwollen, sondern vorschriftsgemäßes Verhalten wird zum Kriterium.* Der oberste Erzbureaukrat wird Tyrann, weil er unfähig ist, den Zusammenhang seines Tuns mit dem sich immer neu gebärenden Leben zu überschauen; er sucht sich seine Leute nach den internen Maximen für den Gebrauch, nicht nach ihrer Schaffenskraft fürs Leben: So erneut sich der Bureaukratismus immer aus sich selbst heraus. Und merkwürdig: Nicht diejenigen sind die verknöchertsten Bureaukraten, die schon eingesessen sind (sie können sich schon einmal einen Seitensprung ins Leben gestatten, ohne daß man gleich an ihnen irre wird!), sondern die neuen Emporkömmlinge, die befürchten, daß auch nur der Schatten von abweichender Ansicht sie in den Verdacht des Illoyalismus bringen könnte.

Diese in sich geschlossene Beamtenschar bildet nun einen Staat im Staate; sie benutzt die Machtmittel, die man einst der alten Bureaukratie im Vertrauen auf die ihr eigene überlegene Weisheit in die Hand gegeben hatte, um diejenigen, die im Leben schaffend stehen, nach ihren Grundsätzen zu rangieren, aber auch, um alle unbequem werdenden Glieder innerhalb des Bureaukratismus zur Gefügigkeit zu zwingen. Denn schließlich erscheint denen, die nie in sich etwas wie Schaffensdrang und Wagemut gespürt haben (und das ist sehr bald die große Mehrzahl), *die Zugehörigkeit zum Bureaukratismus noch als ein ganz behagliches Los.* Was man von ihnen verlangt, ist ja nicht menschheitsbeglückendes Werk, nicht Gedankenfülle und Ideenreichtum, nicht ein Ringen und Streben im Geiste dessen, der einst Gesetze schuf, sondern Buchstabengerechtigkeit, genaues Einhalten aller Anordnungen, Kalligraphie und Akkuratesse, Sauberkeit und Regelmäßigkeit, peinliches Registrieren aller Vorkommnisse, strenges Monieren aller „Regelwidrigkeiten", – mit einem Worte: „Handlangertum". Wenn man sich nur das nörgelnde, neuerungswütige Leben da draußen vom Halse zu halten weiß; – sonst: „ist man ja gedeckt", wenn auch nichts Positives dabei fertig wird, wenn man nur ein Paragraphchen zu seiner Rechtfertigung bereit hält.

Digitized by Google

Schade nur, daß gerade die untersten, die vom Leben am meisten noch behelligt werden, gegen die sich auch der Haß persönlich richtet, der doch eigentlich dem System gilt, — daß gerade die am ehesten geneigt sind, „aus der Reihe zu tanzen", eben weil sie am besten spüren, wie viel Reformbedürftiges vorhanden ist. Doch mit ihnen wird man ja auch am leichtesten fertig, wozu gibt es die Disziplinarmaßregeln! Und wenn der arme Untergebene zu behaupten wagt, daß sein Handeln doch dem ureigentlichsten Zwecke des Gesamtapparates mehr entspräche als seine Dienstanweisung, so wird er des Majestätsverbrechens angeklagt, des Majestätsverbrechens gegen die geheiligte Institution des Bureaukratismus; dann bleibt es zum mindesten noch Autoritätsverletzung, was man an ihm zu ahnden bereit ist und was höheren Orts Billigung findet; Störungen müssen verhindert werden, und es ist besser, daß einer leide, als daß die ganze kunstvolle Maschinerie einen Ruck erhalte. Ja, ja: „im Ganzen, da sitzt die Macht!" Und diese Macht ist so groß, daß selbst dringende Reformen scheitern: „in den Personen, in der Not der besonderen Verhältnisse, im Herkommen und in den Gewohnheiten", — daß selbst ein König Friedrich Wilhelm IV. angesichts notwendiger Neuerungen eingestehen mußte: „Ach, lieber Raumer! Sie wollen wohl, wenn nur die — Kerls, die Geheimräte nicht wären".

Diese Psychogenesis des Bureaukratismus sich klar zu machen, ist nötig, damit man die seelische Konstruktion des einzelnen Bureaukraten verstehen kann.

Der Bureaukrat reinsten Wassers ist eine Kombination von vielen Bestimmungen und Vorschriften, die zusammengehalten werden durch das Bewußtsein: „Wir Subalternen haben keinen Willen!" und: „Gehorsam ist die Tugend, um die der Nied're sich bewerben darf!" Er ist nicht gewachsen als ein Ganzes; in ihm nährt nicht ein rasch pulsierender Lebensstrom freudigen Interesses alle Organe, regt sich nicht ein elementarer Drang zum Auswirken und Sichdurchsetzen, zum positiven Schaffen und zur Ideenverkörperung; — nein, er gleicht den Möbelstücken mit vielen angeleimten Zieraten: hier ein Reglementssäulchen, da ein Paragraphenschnörkel, dort ein Dienstanweisungsornament usw. Sein Gedankenkreis erstarrt, wird stereotyp, — und was der Bureaukratismus, in die Enge getrieben, bewußt vollzog, den Abschluß gegenüber dem bewegungsfreudigen und farbenschillernden Leben, das wird dem Bureaukraten zur Selbstverständlichkeit: er, dem das Einerlei der Verbuchungen zum Lebensinhalt geworden ist, kann sich nicht mehr hineindenken in die Geister derer, die ringend und strebend im schaffensfreudigen Leben stehen.

Digitized by Google

Er wird auch unfähig, das impulsive Stimmungsbrodeln zu verstehen; denn auch sein Gemüt erstarrt. Seine Lebenslaufbahn ist ihm gesichert, sobald er nur vorschriftsgemäß hantiert; er spürt nichts mehr von der Wahrheit des Dichterwortes: „Nur der verdient die Freiheit und das Leben, der täglich sie erobern muß!" Ringen und Wagen wird ihm fremd; denn dies brächte ihn nicht vorwärts innerhalb seiner Zwangs-Anciennitätsstaffel. Und so trocknet bei ihm der ureigene Selbstbetätigungsdrang ein, aber auch seine Lebensfreudigkeit. Seine Seele kann nicht mehr tauklar und farbenwiderspiegelnd der Sonne entgegenschauen; das uneigennützige Sich-freuen wird ihm fremd, — der Sinn für harmlosen Humor stirbt in ihm ab: er kann nicht mehr so recht quellfrisch aus vollem Herzen heraus lachen über Dinge, die ihn eigentlich gar nichts angehen; sein ans Lachen erinnernde Mienenspiel wird rege, wenn ein Witz auf Kosten anderer gemacht wird, so daß stets etwas wie Schadenfreude untermengt ist. Und wie er nicht uneigennützig mit anderen lachen kann, kann er auch nicht aus reiner Begeisterung für eine Sache einem Gegner Trotz bieten; er fürchtet den offenen ehrlichen Kampf auf gleicher Bahn, mit gleichen Waffen; wo seine Autorität versagt, ist er ohnmächtig, wo sein Reglement ihm nicht hilft, verlassen. Nur eine Gemütswallung ist ihm geblieben: sein Eigendünkel; er ist stolz auf seine bleierne Korrektheit. Persönlichkeitstrieb und Persönlichkeitswert sind ihm unbekannte Dinge, mit denen er sich nicht zu befassen hat: auch sein moralisches Empfinden ist erstarrt. Er kennt eben nur einen Maßstab, das ist die Legalität. Und mit dieser Buchstabengerechtigkeit verbindet sich in ihm der pharisäische Hochmut, die Mißachtung derer, die eigene Bahnen gehen, der Menschheit Neuland erobern möchten. Er ist froh, eine Scheidemünze im Leben zu sein mit behördlichem Gepräge und zu einem Zwangskurs in Umlauf gesetzt; wenn auch sein Metallgehalt unterwertig ist, es genügt ihm, daß er an amtlichen Zahlungsstellen zum Vollwert eingetauscht wird.

Ein häßliches Bild! — Und das soll die Signatur unseres gesamten Beamtentums sein? — O, nein! Die Farben sind etwas stark aufgetragen, sind zu einem Einzelbild zusammengefügt, obwohl sie sich zerstreut in vielerlei Personen fanden, — aber: dem Leben entnommen sind sie alle. Ein Glück, daß das Netz des Bureaukratismus nicht so dünnmaschig ist, daß nicht noch gar viele lebenswarme und lebenswahre Persönlichkeiten hindurchschlüpften in die Beamtenlaufbahn, daß das mächtig flutende Leben nicht auch noch gar manchen wurzelechten und kernfesten Mann hinaufzuspülen vermöchte auf die Höhen des Beamtentums.

Digitized by Google

Allein, um sein eigenes Gewissen zu schärfen und sich selbst zu prüfen, ist es nötig, daß jeder Zugehörige eines Verwaltungszweiges sich einmal das krasseste Bild des Bureaukratismus vor Augen hält; denn hinter jedem Beamten lauert schließlich das Gespenst, dem man die offenen Sinne geraubt und das fühlende Herz entrissen und den warmen Blutstrom genommen hat: das Gespenst des verknöcherten Bureaukratismus.

II.

(Vom Schulbureaukratismus im besonderen.)

Und auch der Lehrer sollte dieser Gefahr ausgesetzt sein? Auch er, der doch emporstrebendes und aufquellendes Leben tagtäglich in der Schule um sich spürt und inmitten harmloser Kinderlust und ungestümen Betätigungsdranges steht, — auch er sollte bedroht werden von Erstarrung und Verknöcherung? —

Der Amerikaner Russel behauptet,

„die Verwaltung der deutschen Schulen werde mehr und mehr in bureaukratischem Geiste gehandhabt, der freie künstlerische Bildnertrieb des Lehrers eingeengt durch formalistische Verordnungen, durch die Rücksicht auf Versetzung, Prüfungen, Berechtigungen. Das ganze System wirke auf Lehrer und Schüler hemmend: jener müsse der direktorialen und schulrätlichen Kontrolle die pädagogischen Ideale, dieser die reine Liebe zur Sache, den Wunsch zu lernen, das selbstlose Studium den strengen Forderungen der Disziplin und der Examenziele opfern."

Ist dem so? — Sicher ist das Eine: Das Gesetz gebietet den Bureaukratismus nicht, aber es duldet ihn; der Bureaukratismus ist nicht eine Eigenschaft des Gesetzes an sich, sondern eine Eigenschaft der Handhabung des Gesetzes. In den Menschen, die unter dem Gesetz stehen, tritt er in die Erscheinung — oder vielmehr: kann er in die Erscheinung treten. Es erwächst daher die Aufgabe, die im allgemeinen aus der Entwicklungstendenz heraus erschlossenen Kennzeichen nun auf die Schularbeit im besonderen zu projizieren und dann ein Bild zu konstruieren, wie die Schule aussehen würde, falls der Bureaukratismus darin die Oberhand gewänne. Wie weit dieses dann auf seinen speziellen Fall zutrifft, muß jeder Schulmann selbst entscheiden.

Das sicherste Merkmal zur Erkennung des Bureaukratismus ist die Entfremdung vom Leben. Und mit dem Leben sollte ja die Schule die allerengste Fühlung halten; einmal soll sie das, was das Leben in Haus und Heimat nicht bieten kann und was doch dem kindlichen Geiste zugänglich und bekömmlich ist, der Jugend zuführen; und zum andern soll sie auf das Leben des Erwachsenen vorbereiten helfen, soll eine Reihe

Digitized by Google

praktisch brauchbarer Kenntnisse und Fertigkeiten übermitteln und vor allem den Kindern das Instrument der selbsteigenen Fortbildung in die Hand geben und sie in dessen Gebrauch unterweisen und üben. — Der Schulbureaukratismus aber weiß nichts von der steten Bezugnahme zum Leben, er baut sein Arbeitsgebiet aus, ohne allzu ängstlich auf die Bedürfnisse des gegenwärtigen wie des künftigen Lebens der Jugend zu schauen: er erfindet das Idol der abgeschlossenen Bildung. Als ob die Bildung jemals abgeschlossen werden könnte, als ob nicht schon in der ureigentlichen Bedeutung des Wortes das Moment der niemals erlöschenden Aktivität eingeschlossen wäre. Aber der Schulbureaukratismus hat für jeden Zweig der menschlichen Erkenntnisfähigkeit ein besonderes Register, darin stehen die hierzu nötigen Begriffe mit den nötigen wörtlichen Erklärungen — wie sie einem vierzehnjährigen oder neunzehnjährigen Jüngling geläufig sein sollen, ehe er auf das Prädikat der „abgeschlossenen Bildung" Anspruch erheben darf. Und diese Bestimmungen gelten für alle, sie fragen nichts nach Individualität und Persönlichkeit, nach Sonderinteressen und Sonderbegabung, — sie sind endgültig, spruchfertig, — abgeschlossen. Und wenn dann das Leben kommt und sagt, daß doch auch der junge Mensch schon auf einem Gebiete mehr leisten könne und auch leisten wolle, wenn man ihn nur von der erzwungenen Tätigkeit an anderer Stelle befreien wolle, so weiß sich der Schulbureaukratismus zu helfen; wozu hat man auch die Machtmittel: Revisionen, Prüfungen, Zensuren, Versetzungen und Berechtigungsscheine. Und wenn sich die Eltern schüchtern melden und der Meinung bescheidenen Ausdruck geben, daß doch gar manche Buchgelehrsamkeit sich nur mit toten Zeichen ins Gehirn drücke, — daß sie lieber gesunde und lebensfrohe Kinder großziehen möchten voll Schaffensfreude und Schaffensdrang, daß sie zufrieden seien, wenn ihnen auch diese und jene Formel aus der Schulweisheit nicht zu jeder Zeit und an jedem Ort geläufig sei — o, dann werden sie schön zurückgewiesen mit ihrer Laienhaftigkeit; der Schulbureaukratismus hat das Monopol, die richtige Seelenverfassung eines Abiturienten zu bestimmen ohne Rücksicht auf nörgelsüchtige Besserwisser; ja, er hat noch mehr: er hat die Schlüssel zu Küche und Keller, Stube und Salon der staatlich organisierten Gesellschaft. Vor seinen Schulzeugnissen öffnen sich die Zugänge zu Kontor und Bureau, — zu stipendienspendenden höheren Lehranstalten, — zu militärischen Sonderabteilen und sozialen Rangstufen, — zu Universität und Staatskarriere. Da muß freilich vor solcher Übermacht das bekümmerte Elternherz weichen; „wenn's einmal so ist, — nun dann! Aber recht ist's doch nicht, wenn man alle Menschen nur nach einer

Digitized by Google

einzigen Fasson klug und tüchtig machen will. Wir würden gern öffentlich dagegen auftreten, — aber der gestrenge Meister Schulbureaukratismus könnte es unsere Kinder entgelten lassen; sie werden wohl noch durchkommen. Aber: recht ist's nicht!" — Und mit diesem Stachel im Herzen gehen dann viele durchs Leben.

Ja, was verlangt er denn nun eigentlich, der exklusive Heilige? Er wird doch wissen, daß nicht allen Bäumen eine Rinde wächst, — daß es im Leben viel Platz gibt und es überall darauf ankommt, mit offenen Sinnen Umschau zu halten, zu beobachten und zu vergleichen, frisch zuzugreifen, wo's not tut, und sich zu freuen, wenn's gelingt, — daß ein jeder auch gewissen Stimmungswandlungen und Abspannungsverhältnissen unterworfen ist, — daß man ein Werkelkleid der Arbeit und ein Sonntagsgewand des Genusses besitzt, — daß schließlich ein offener und biederer Sinn auch schon in der Welt und nicht nur im Himmel etwas zählt, wenn er sich nur auch sonst nützlich zu betätigen weiß; denn aufs Tun kommt's doch zuletzt an im Leben, aufs Schaffen von neuen Werten, von denen der Mensch selbst etwas hat und auch andere etwas haben!

So sollte man schlicht und arglos denken; aber der Schulbureaukratismus weiß nicht nur alles sehr gut, — er weiß alles besser. Er verlangt zuerst

strengste Unterordnung, die Züchtung der passiven Tugenden: unweigerlichen Gehorsam, Ergebung, Geduld, — Ruhe! Hier zeigt er sich gleich in seiner wahren Größe, auch die Disziplin wird Selbstzweck: „Was macht das für einen Eindruck, wenn die Kinder in der Nähe des Schulhauses oder auf dem Wege zur und von der Schule jubeln und singen, sich necken und scherzen; sie haben gemessen ihres Weges zu ziehen, wie sich das für gesittete Kinder geziemt. Und auch in der Pause ist Ordnung das Höchste: hübsch paarweise im Hofe an den Aborten vorüberziehen, — das gehört sich so!" „Ja, aber: der Bewegungstrieb ist ja dem Menschen eigentümlich, ist ja nur ein Teil des ihm innewohnenden Betätigungsdranges; — und: Heiterkeit ist die Sonne, unter der alles gedeiht, Gift ausgenommen, — sagt Jean Paul. Wenn ein Kind stundenlang seine Glieder hat zur Ruhe zwingen müssen (denn leicht wird's ihm nicht, und es gehört ein starker Wille dazu, es fertig zu bringen!), und wenn es stundenlang ernst und eifrig bei der Arbeit war (auch keine leichte Sache!), da sollte doch das Kind einmal Kind sein und seiner innersten, bewegungslustigen und lachbegierigen Natur folgen dürfen! — Selbst die Studenten, die doch . . . ." „Wir haben es hier eben nicht mit Studenten zu tun, sondern mit Schulkindern; die Universitäten

Digitized by Google

können's halten, wie's ihnen beliebt, — die Schule erheischt Zucht, strenge Selbstbeherrschung. — In der Diktatstunde war ja überhaupt ein schreckliches Gemurmel; da sprach ja jedes Kind vor sich hin, — eine schreckliche Unsitte!" „Mit Verlaub: es ist doch experimentell nachgewiesen, daß Sprechbewegungen und die damit verbundenen Bewegungsempfindungen für das Einprägen und Behalten der Wortbilder von größter Bedeutung sind; es ist ein Naturgesetz, daß . . . ." „Hier aber gelten Schulgesetze, und deren oberstes ist: Ruhe ist die erste Bürgerpflicht! — Die Pflichtvergessenheit zeigte sich bei den Kindern auch in der Art und Weise, wie sie sich zu Worte meldeten: da wirbelten ja förmlich die Hände in der Luft umher; manche Kinder standen auf, und einige knieten gar halb auf die Bank, als Sie einmal etwas mehr ins Zeug gingen!" „Gestatten Sie, Herr Bureaukratius: Kind ist Kind, — und wenn es einmal so recht in der Sache lebt, so ganz und gar dabei ist, ja darin aufgeht und garzugerne etwas dazu mit beitragen möchte, daß die Angelegenheit vom Flecke und zu Ende kommt, — wenn es sich betätigen und wohl gar einmal sich in seiner Glanzrolle zeigen möchte, dann sind doch lebhaftes Mienenspiel und erregtere Gesten das ganz naturgemäße Ausdrucksmittel. Selbst große Redner, wenn sie von ihrem Gegenstand beherrscht und hingerissen werden . . . ." „Nichts da: Eben dann hat das Kind erst recht darauf zu achten, daß es die Güte seiner Leistungen nicht durch ein übel angebrachtes Gebaren beeinträchtigt, — vollends, wenn ein Vorgesetzter anwesend ist. Die Hände — nur die rechten Hände kommen in Betracht! — sind bis zur Schulterhöhe zu heben, nicht höher und nicht tiefer! Das macht dann einen guten Eindruck! Merken Sie sich: Eine Schule ohne Disziplin ist eine Mühle ohne Wasser."

Ach ja: Der Lehrer kennt das alte Schlagwort schon lange, nur meint er, daß die Disziplin sich aus dem Stoffe selbst ergeben müsse, daß da, wo der Stoff den Atem schneller gehen und die Pulse rascher schlagen lasse, auch etwas von der inneren Erregung in die äußere Erscheinung treten dürfe, daß überhaupt stets die Art des Sich-gebens der Ausdruck der Innenwelt sein müsse. Er weiß auch, wie unendlich leichter es ist, die Kinder zu äußerer Ruhe als zu innerer Tätigkeit zu zwingen, — daß er sich's viel leichter, viel bequemer machen könnte, wenn er nicht immer die tausendfachen Fragen der wißbegierigen Kinder zu beantworten sich bestrebte, sondern sie vielmehr sich vom Halse hielte und sie schweigend harren ließe, bis er ihnen vorschreibt, was sie gerade in dem gegebenen Augenblick zu interessieren habe. — Warum nur sein Nachbarkollege, aus dessen Klassen er die Kinder stets so geistig träge und

Digitized by Google

apathisch, so wenig lernlustig und betätigungsfroh bekommt, — so daß er seine liebe Not hat, sie aufzurütteln und dahin zu bringen, daß sie aus sich herausgehen, — warum nur dieser stets so glänzend abschneidet bei den Prüfungen? —

Das zeigt sich, wenn man den Herrn Bureaukratius weiter beobachtet bei seinen Revisionen. Heute ist er während der Religionsstunde ins Zimmer getreten; wehe, wenn ein Kind der sogenannten „unwillkürlichen Aufmerksamkeit" (die doch im Seminarlehrbuch für Psychologie eine so große Rolle spielt und ein so wichtiges Hilfsmittel für Erzielung guter Unterrichtserfolge sein soll; der kleine Kerl auf der Schulbank muß aber auch Herr und Meister seiner „unwillkürlichen Aufmerksamkeit" sein) nachgegeben und sich nach dem fremden, vornehmen Herrn umgesehen oder ihn wohl gar betrachtet hätte!! — „Was vertiefen Sie heute?" hat er leise den Lehrer gefragt; denn nach dem für seinen Revisionsbezirk von ihm verfaßten spezialisierten Lehrplan war in der vorigen Stunde die Aneignung einer festbestimmten biblischen Erzählung zu beenden, nun aber die „Vertiefung" vorzunehmen. Und

Uniformität muß sein, nicht nur in der Haltung der Kinder, sondern auch hinsichtlich der Lehrgegenstände und — was am allerbösartigsten ist! — auch in Bezug auf das Tempo des Unterrichts. Die Entschuldigung gilt nicht, wenn eine Abweichung von der Vorschrift zu konstatieren ist: „Ich habe die vorige Geschichte, die den Kindern meiner Klasse (sie ist ohnedies in diesem Jahre nicht so geweckt) besonders nahe lag und nahe ging, etwas eingehender behandelt; ich habe gleich die Gelegenheit benutzt, um die Kinder etwas deutlicher das ‚Wie' einer Geschichtsbetrachtung ahnen zu lassen!" Das darf nicht gelten; der Lehrer hat den Kindern alle Geschichten gleich nahe zu bringen! Nur wenn einmal ein Schultag ausgefallen ist, darf der Lehrer sich gestatten, eine Lektion hinter dem allgemeinen Marschbefehl herzuziehen. Also: steige nur herab vom Katheder und stelle dich hübsch mit den Kindern auf eine Höhe und „vertiefe", — aber mit dem vorgeschriebenen Brustton der Überzeugung, der überall da sein muß, auch da, wo du selbst nichts fühlst! Der Herr Bureaukratius setzt sich ans Pult und prüft zunächst die Lektionsberichte, ob sie kalligraphisch gut geschrieben, ob die Rubriken peinlich eingehalten sind, jedes gelernte Verschen nach seiner Anfangszeile am richtigen Orte eingetragen ist, die schulfreien Tage unter „Bemerkungen" auch wirklich vermerkt wurden. — Und dann sieht er die Hefte der Schüler durch, — pardon: er unterzieht sie einer Besichtigung. Vor allem erscheint die Konformität der Umschläge wichtig; ob das

Digitized by Google

Kind daheim einen bequemen Schreibtisch mit Gasbeleuchtung hat oder ob es in der Kellerwohnung auf dem Fensterbrett hinter staubbedeckten, lichtdämpfenden Glasscheiben seine Aufgaben fertigen muß, — ob es für seine Hefte ein besonderes Schränkchen besitzt oder ob es Mühe hat, sie vor den „mit den zarten Lasuren mangelhafter Reinlichkeit" bedeckten Fingern kleinerer Geschwister zu bewahren, — ob der Vater splendid zum neuen Umschlag das Geld spendet oder ob er mit dem Pfennig geizen muß, so daß es schon eine Großtat ist, wenn überhaupt Hefte da sind: was geht das den Herrn Bureaukratius an: die Hefte müssen alle gleich glatt, gleich sauber sein — dafür hat der Lehrer einzustehen. — Und nun dringt er ins Innere vor: Sind sämtliche Überschriften konform, ist der Schriftwinkel überall der gleiche, sind die Arbeiten von der vorgeschriebenen Länge und zeigen sie die gleiche Akkuratesse (mag das Kind einmal schlecht disponiert sein infolge von Krankheit oder trüben Schicksalen, das hat hierbei nichts zu sagen!), ist auch kein Fehler übersehen (das wäre ja unverzeihliche Pflichtvergessenheit!), sind stets die richtigen Korrekturzeichen innegehalten, ist die Unterschrift des Lehrers vorschriftsmäßig abgefaßt, steht insbesondere das Datum der Durchsicht stets an der gleichen, fest normierten Stelle, — sind alle Fehler eine Zeile lang verbessert (die Fehlerursache spielt keine Rolle!) und ist jede Berichtigung wieder genau kontrolliert — darauf richtet sich der Späherblick des Herrn Bureaukratius. Zu untersuchen, ob in den kleinen Aufsätzchen stets etwas Leben sprüht, — ob es nicht nur angelernte Redewendungen, sondern selbsterdachte Ausdrucksformen sind, die da zutage treten, — ob der Lehrer das Kind hat zu Worte kommen lassen mit seinen kleinen Gedanken und Empfindungen, — ob jedes Kind etwas von seinem Ich hineingeheimnißt hat — darauf kann er doch nicht achten, wenn er außerdem so nebenbei noch aufpassen muß, ob auch der Lehrer gehörig „vertieft" und keines der Kinder zu ihm, dem blätternden und Hefte schichtenden Revisor, herschaut. — Und nun greift er selbst in den Unterricht; sofort zeigt sich schroff und hart

das Quantitätsprinzip: „Was versteht man unter . . .?" „Wie teilt man . . . ein?" „Welche Arten der . . . unterscheidet man?" „Wie heißt der Spruch, der unter der Überschrift . . . auftritt?" usw. usw. Die Kinder starren verblüfft den fremden Herrn an; sie verstehen seine Worte nur schwer und werden durch seinen eigentümlichen Tonfall mehr angezogen als durch den Sinn der Rede. Und während sie eben noch fleißig mitdachten und mitsprachen, — jetzt sind sie ob des ungewohnten Ereignisses stumm und wagen selbst dann nicht zu sprechen, wenn sie

Digitized by Google

etwas wissen; denn in jedem Augenblick werden sie ja unterbrochen. Z. B.: „Also hat Gott die Welt geliebt (‚T' deutlicher!), daß er seinen eingebornen Sohn gab (‚Linke Schulter höher!'), auf daß alle (‚Nicke nicht, wenn du ein Wort betonst!'), so an ihn glauben (Nun setze dich aber; du hast ‚glauben' nicht genügend hervorgehoben!)." – Leise flüstert der Lehrer: „Gestatten Sie gütigst, Herr Bureaukratius, daß ich selbst frage; die Kinder sind etwas betroffen; vielleicht . . ." – – „Die Unterrichtsergebnisse müssen zu jeder Zeit und unter allen Umständen präsent sein!" – Ja, was ist es denn das: „Unterrichtsergebnisse"? Ist's vielleicht das rege Interesse, das aus den frischen Kinderaugen leuchtet, – ist's das lernfreudige Sich-zusammennehmen, wenn ein neuer Lehrgegenstand angekündigt wird, – die frohe Begeisterung, mit der sie das Neue aufnehmen, – ist's die rege Beteiligung, mit der sie das eben Gehörte und Gesehene wiederzugeben bereit sind, freilich nach Kinderart glossiert und mit vielerlei Anmerkungen durchflochten, – ist's die Schlagfertigkeit des Urteils, – ist's der spontane Eifer, mit dem sie nun aus ihrer eigenen kleinen Erfahrung Ähnliches berichten, wiederum mit ihren eingestreuten Ansichten nicht geizend: „Aber bei uns war's einmal gerade so . . .! – Und da habe ich einmal etwas ganz anderes erlebt . . .!" – Nichts von alledem; man höre nur zu, was verlangt wird: „Die Heiligung vollzieht sich in vier Stufen: . . ." – „Großmut ist die Eigenschaft des Menschen, . . ." „Eine Fabel ist die Dichtungsart, . . ." „Ein Umstandssatz der Art und Weise ist . . ." – „Das Himmelschlüssel hat . . ." – „Die Kreuzblütler werden eingeteilt . . ." – „In dem Herzogtum Meiningen liegen folgende Ortschaften . . ." „Die Wasserkuppe im Rhöngebirge ist . . . m hoch." – „Den Herzog Moritz trieben vier Gründe vom Kaiser: . . . Den Kurfürst Moritz trieben fünf Gründe zum Kaiser: . . ." (Wie würde sich der Diplomat Moritz wohl wundern, wenn er sich so leitfadenmäßig vivisiziert sähe und seine endlosen Erwägungen und inneren Kämpfe in so knappe Formeln gefaßt fände!) – „Im siebenjährigen Kriege wurden folgende Schlachten geschlagen: 1756 . . . 1757 . . . usw." – „„Nenne die Schlachtenorte in alphabetischer Reihenfolge! – Auch einmal in umgekehrter Folge, damit es nicht mechanisch wird!"" Und so geht es fort: dauerhaft eingeprägte Beschreibungen von Dingen, die man immer wieder sehen kann, – festgefügte Namen- und Zahlenreihen, die in jedem Handbuch nachgelesen werden können, – und besonders Erklärungen, Definitionen, die der gereifte Denker auf Grund langwieriger Erfahrungen und vieltausendfacher Überlegungen als Abschluß seines Denkens (aber eben nur:

Digitized by Google

„seines" Denkens) aussprach, da er an einer Stelle einmal seine Beobachtungen unterbrach, meinend, die Folge könne ihm nichts Neues mehr bringen. Ach, wie kurzlebig sind solche Erklärungen: andere Herren – andere Definitionen! – Aber auf solche abstrakte Sätze ohne Fleisch und Blut, ohne Duft und Glanz – darauf hält der Herr Bureaukratius, die müssen nachgeschrieben, aufgegeben, eingeprägt, hergesagt und immer und immer wiederholt werden. Einmal „macht das einen guten Eindruck", wenn die Kinder mit so gelehrten Sätzen paradieren können, – und zum andern glaubt der kluge Herr Revisor (es ist dies wohl die einzige Naivität im Leben, die ihm noch geblieben ist!), daß solche klapperdürre Merksätze die ganze Gedankenfülle, die man in sie hineingepreßt hat, auch im Kinde lebendig machen, – daß sie von Bedeutung für das Leben sein können. Als ob, wer die „Gottesfurcht" recht schnell und ohne Anstoß erklären kann, nun auch andachtsvoll erschauern müsse, – als ob, wer eine Definition für „Gefühl" und „Gemüt" stets bereit hat, nun auch für alles Schöne und Wahre, Große und Edle empfänglich sein könne! – Aber der Herr Bureaukratius glaubt das, – und darum, – eben darum müssen Erklärungen entwickelt, d. h. kunstvoll herausgefragt und dann mühsam eingedrillt werden, – recht viele, immer mehr! – Viel hilft viel! – Memoralismus und Verbalismus werden im Katechismus des Herrn Revisor gar groß geschrieben! Wie sagt doch Specht über Bildung:

> „Vollstrotzende Gelehrsamkeit ist ebensowenig ein Zeichen innerer Bildung, als äußere Beleibtheit ein Beweis von Gesundheit. – Es kann jemand ein grundgelehrter und doch ungebildeter, in seinen Vorurteilen eingesteifter, in seiner Denkart sklavischer, in seinen Handlungen verkehrter, abgeschmackter Mensch sein, an dessen Geistesflügeln Bleigewicht und an dessen Tun Schmutz hängt."

Ist's nicht so, Herr Bureaukratius? – –

Und nun kommt das Revisionsprotokoll mit seinem Fragespiel: „Hat der Unterricht mit dem Glockenschlage voll eingesetzt? – Waren die vorgeschriebenen Tabellen, Register, Listen usw. gehörig geführt? – Wie stand es um die Ordnung und Sauberkeit des Zimmers, – der Tafeln, – der Bänke, – der Kinder, – der Hefte usw.? – Waren alle Korrekturen ordnungsgemäß ausgeführt? – Wie war die Haltung des Lehrers, – der Kinder? – War die Frageform korrekt? – Entsprach das Lehrpensum der Dienstanweisung? – Waren die Antworten vollständig? – usw. usw. Ein treffliches Zeichen für

die Veräußerlichungssucht des Bureaukratismus. – Steht denn aber gar nichts drinnen über die eigentliche Produktivität des Unter-

Digitized by Google

richts, über das kraftweckende Moment der Lehrweise, über die Denkfähigkeit und Gemütsbewegungen, die Lernfreude und den Schaffenseifer der Kinderschar? — O, doch! Versteckt und verschüchtert befindet sich unter den vielen, vielen Fragen auch die eine: „Wie war die Beteiligung der Schüler?“ — Na, also: Auch dem, was die bösen Unruhstifter wollen, ist voll und ganz Genüge geleistet. — Oder doch noch nicht ganz!? — —

Er scheint ein wunderlicher Heiliger zu sein, — der Herr Revisor! Aber er ist nicht ganz zu verdammen; auch er ist ein Opfer seiner speziellen Verhältnisse, — auch bei ihm kann man einen Teil seiner Schuld den unglückseligen Gestirnen zuschieben! — Er steht nicht mehr im Schul- und Schülerleben selbst; er fühlt nicht mehr die vielen kleinen Umstände, die sich zwischen Wollen und Vollbringen drängen, ist nicht mehr umwogt und umrauscht von den tausendfältigen Regungen der nach Luft und Sonne, Leben und Betätigung drängenden Kinderherzen, — der Bureaukratismus hat ihn ja zum Verwaltungsbeamten gemacht. Und nun steht er inmitten des riesigen Apparates; man verlangt von ihm viel und vielerlei Schreibwerk: Berichte und Protokolle, Zusammenstellungen und Statistiken, Übersichten und Gutachten, „Erledigung“ (ein prachtvoller Ausdruck) von Beschwerden (nicht etwa Abstellung der Ursachen!) usw. Ist es da ein Wunder, wenn er mit der Zeit aus dem Gefühl der eigenen Notwendigkeit und Unersetzlichkeit (denn daß gar vieles auch von tiefer gestellten Personen ebensogut erledigt werden könnte, — ja: daß er selbst seine herausgehobene Position einer Reihe von günstigen Umständen äußerer Art verdankt, die anderen nicht beschert waren: das darf er sich und anderen nicht eingestehen!), — ist es ein Wunder, daß er mit der Zeit eben jenen schriftlichen Niederschlag des Schullebens für die Hauptsache hält? — Ist es nicht natürlich, daß er die sorgfältige Ausarbeitung der Unterlagen, die ihm die eigene Arbeit leichter und bequemer macht, für das Wichtigste ansieht? — Er steht nicht mehr selbst als schaffender Künstler in der Werkstatt, sondern als Aufseher in einem mächtigen Großbetrieb; — und in jedem Großbetrieb macht sich geltend

das Prinzip der Überschaubarkeit, Registrierbarkeit und Kontrollierbarkeit. Darum gilt das, was in einer Stunde der Revision schnell erkannt werden kann, was in Prüfungen öffentlich zu tage tritt, als Kennzeichen eines leistungsfähigen Schulmannes; das ist aber nicht die Keim- und Triebkraft der Darbietungen, das Gemütweckende der Lehrweise, das Stimmungsmäßige des Unterrichts, die spontane Kraftäußerung der Kindesnatur, — sondern vielmehr das Gedächtnismäßige, das Erlern-

Digitized by Google

bare, der Merkstoff – und nicht zum mindesten das Äußerliche, das kleine und kleinliche Beiwerk. – Etwas will doch der Bureaukratismus von den Dienern seines Geistes sehen: darum wird der Revisor zu einem Beamten, der Material zu Anzeigen sammelt; – er hört auf, der hilfsbereite Freund des Lehrers, sein liebevoller Berater, der anregende und begeisterungweckende Führer zu sein; – der Geist des Gesetzes hatte ihn einst zum Vorkämpfer des Lehrers eingesetzt, der Bureaukratismus hat ihn (um mit dem Dichter des „Traumulus" zu reden) „zum Spion erniedrigt". Unter dem Einfluß des Bureaukratismus verödet alles, wird alles Persönliche, Lebensvolle, auf Ausleben und Auswirken Berechnete stagnierend. Auch große, vornehme Gedanken, die von lebenswarmen Persönlichkeiten auf hoher Warte ausgehen, die als Impulse gemeint sind, welche weiter und weiter wirken und in jedem einzelnen dann mit selbsteigener Triebkraft sich durchsetzen sollen, werden durch den Übereifer subalterner Geister zu Einzelbestimmungen zerfranst und zerfasert. Was als Richtschnur dienen sollte, wird zur Fessel, und was als farbenprächtiger Überwurf gedacht war, zur Zwangsjacke. – Als Wilhelm I. aus landesväterlichem Empfinden heraus die Worte sprach: „Meinem Volke soll die Religion erhalten werden!" beeilte man sich an vielen Orten, für den religiösen Memorierstoff noch grimmer als bisher die stete Bereitstellung zu verlangen. Als später von oben herab der Ruf nach stärkerer Betonung des Vaterländischen im Unterrichte scholl, erschienen sofort Lernbücher für Geschichte, in denen auch für den unbedeutendsten Dutzendfürsten außer seiner Regierungszeit noch einige „epochemachende" Einwirkungen zum sorgfältigen Einprägen bereitgestellt waren; diese Geschichtsextrakte waren zum Teil von Schulrevisoren herausgegeben oder von solchen mit einem Begleitwort versehen, – was das aber heißen will, weiß jeder Lehrer. – Und wenn jetzt die Forderung nach Verwirklichung drängt: „Berücksichtige die Individualität der Schüler!" so wird sie sich gewiß zu Individualitätstabellen verdichten, die dann höchst sauber geführt und zur Kontrollierung eingereicht werden müssen, damit man den Eifer erkennt, mit dem sich ein Lehrer in die Seelen seiner Zöglinge versenkt. – Schon jetzt soll es vorkommen können, daß einem Lehrer der Vorwurf erwächst, ein Schüler sei nicht den Voraussetzungen des Schularztes entsprechend gefördert worden; – was kann aus der gutgemeinten Institution der Schulärzte noch werden? – Was wird die Idee der Kunsterziehung noch erdulden müssen, wenn erst examenwütige Aufsichtsbeamte leitfadenmäßige Zusammenfassungen zu schreiben und Prüfungsthemen zu stellen beginnen?

Digitized by Google

Und der ausübende Lehrer, der zuletzt für die unnatürliche Verzerrung einzustehen hat, muß er nicht (wenn seine Vorschläge zur Besserung verächtlich beiseite gelegt werden und seine Widerstandskraft durch allerlei Machtmittel zerrieben ist) die eigene Unzufriedenheit, das zehrende Sich-selbst-nicht-genügen verwinden und schließlich auch noch die Verdrossenheit der Betroffenen auf sich nehmen, — den Widerwillen, der dem System gilt? — O:

der Lehrer nach dem Herzen des Bureaukratismus befindet sich am Ende noch ganz wohl in seiner Stellung und Aufgabe, sobald er nur „das bißchen Ichbewußtsein und Persönlichkeitsdrang" in sich ertötet hat. Was braucht er dann in anderen das zu achten, was er selbst nicht besitzen darf; darin ist er konsequent! Hineingewöhnt in blinde Unterordnung, wendet er sich gegen den dem gesamten Bureaukratismus immer aufs neue erstehenden Gegner, wider den Schüler mit seinen Sonderbedingungen und Sonderansprüchen, mit seinem Hang zu etwas ihm, seiner Eigenart Adäquaten. Diesem widerhaarigen Gesellen, dem Drang nach freier Regung und selbsteigener Betätigung, kann man ja noch beikommen: Da wird tyrannisch das Stillesitzen geübt, das Händeheben und Händesenken, das Hefte-heraufnehmen und -hinablegen, das Tafel-auf- und zuklappen, der Zehengang durchs Zimmer, zur Tür hinaus, die Treppe hinunter, wohl gar noch den Schulweg entlang! — Da wird jedes Sich-herauswagen streng geahndet, die heitere Beifallsbezeugung und der stolze Ruf: „Ich kann's, Herr Lehrer!" — Der Lehrer ist eisern streng, — und die kleine Kinderseele mit ihrem Wollen und Nicht-dürfen duckt sich zusammen und wird nun selbst ein Teil des allgewaltigen Bureaukratismus, vertrocknet und verschrumpft. Aber der Lehrer triumphiert; in ihm erwacht das selbstische Genügen und der Konkurrenzstolz: schon ist er eine Nummer in dem Lesebuch weiter, schon hat er ein Gedicht mehr lernen und eine Arbeit ins gute Heft mehr eintragen lassen (zudem ist jeder seiner Aufsätze um einige Zeilen länger!) als sein Nachbarkollege, der sich immer zu viel mit den Kindern abgibt. Was kümmern ihn die Kinder, — nach denen fragt ja kein revidierender Bureaukratius! Aber die Hefte, — ja, denen muß man besondere Aufmerksamkeit zuwenden, — auch den Tagebüchern! Daher unterscheidet man außer den gewöhnlichen Diarien noch die „schlechten Hefte"; diese werden vor der Stunde, wenn noch kein Inspektor auf dem Plan ist, eingenommen und durchgesehen und am andern Tage nach dem Unterrichte, wenn kein Aufseher mehr droht, zurückgegeben zum Nochmalsschreiben dessen, was dem Kinde schon beim ersten Male zu viel wurde. — Ei! dann sehen

Digitized by Google

auch die Tagebücher so schmuck und repräsentabel aus, daß der Herr Bureaukratius ganz entzückt ist und – natürlich in streng gemessenen Formen – dem Lehrer ein Lob spendet! Und niemand (außer den Eltern) zählt die verstohlenen Seufzer und heimlichen Tränen der mit Vielschreiberei, bez. Buchstabenmalerei gequälten Buben und Mädchen; – niemand registriert die bleichen Wangen und nervösen Erscheinungen, niemand weiß aber auch, wie viel Mithilfe in den Kinderarbeiten steckt, – wie viel List und Hintergehung, – Selbstbetrug und Betrügen anderer! – Was kümmert's, – dem „guten Eindruck" wird noch viel mehr geopfert; Hauptsache bleibt: Fassadenbau, – Paradedrill!

Und auf dem Katheder ist der bureaukratisch zugestutzte Herr Lehrer stets derselbe; mit gleicher Amtsmiene behandelt er die Ausgießung des heiligen Geistes und die Deklination der Eigennamen, die Addition gemeiner Brüche und den Heldenkampf der Tiroler. Wozu auch nur das Herz hier und da höher schlagen lassen; es kommt doch in jeder Lektion lediglich darauf an, einige neue Merksätze in den Kopf der Kinder hineinzuquälen, – es besteht ja nur eine Sorge: es könnte eine Stunde vorübergehen, ohne daß ein neues Stück examenmäßigen Wissens eingepaukt wurde.[1])

Auch die Kinder behandelt dieser Lehrer gleichmäßig, – ganz gleichmäßig! – „Individualisiere!" hat einmal in seinem Seminarlehrbuch gestanden; wozu sich eine Forderung ins Gedächtnis zurückrufen, zu deren Verwirklichung man ihm keine Zeit läßt! – Das Kind ist ihm nicht ein Bäumchen, das man – jedes in seiner Art! – liebevoll pflegt und großzieht mit Geduld und Sorgfalt, – es ist ihm „ein Stamm, den er mit dem Hobel kanzleimäßiger Unterrichtsmanier zurechtrichtet". – So erzieht man Untertanen! – Und noch eins: Es ist so bequem, – viel leichter, als sich um so und so viel Sonderdinge kümmern, auf Eigenheiten der Kindesnaturen Rücksicht nehmen, ihren speziellen Anforderungen Rechnung tragen. Der Herr Lehrer tut seine Pflicht; die Kinder haben die ihrige zu tun, und das gründlich. Wenn aber die Eltern kommen und jammern, was tut's? Man verweist auf seine Instruktion, und: „man ist gedeckt" (auch ein so kennzeichnender Ausdruck!). Den Hinweis auf die Ansprüche des Lebens ignoriert der Herr Präzeptor; daß

[1]) In einem Städtchen beobachtete ein Herr einen Laternenwärter, wie er Petroleum in eine Straßenlampe goß; die Lampe lief über, aber der Wärter schüttete weiter. Da rief der Herr: „Das Petroleum trieft ja auf die Straße!" Aber der instruktionssichere Beamte entgegnete: „Das ist mir gleich; die Vorschrift sagt: Ein Liter muß hinein!" – – Ist's nicht bei vielen unserer Lehrpläne auch so: „Ein Liter muß hinein"!? –

Digitized by Google

eine viel höhere Verantwortlichkeit besteht, daß die Schule dem Leben untertan ist, diese Zielbestimmung ist schon längst „unter die Schwelle des Bewußtseins gesunken". Die Schule hat ihren Selbstzweck, und der heißt: „Examenwissen!"

Wenn aber doch einmal der Fall eintritt, daß der gestrenge Herr Magister eine Reglementsbestimmung übersehen hat, nun dann sucht er — der noch nie opponiert, noch nie über eine Bestimmung seines Vorgesetzten sich anders als zustimmend und entzückt geäußert hat — durch „gute Gesinnung" zu ersetzen, was ihm an Leistungsfähigkeit abging. Mit Servilität, — mit moralischer Prostitution zahlt er den Bußpreis!

Wiederum ein häßliches, — abstoßend häßliches Bild, — sicher nur eine Karikatur! — Mag sein, daß in dieser Kompaktheit das Modell des Bureaukratismus ganz vereinzelt vorkommt — aber die einzelnen Züge sind lebenswahr, sind nur hier mosaikartig zum Gesamtbild zusammengetragen. Wieviel von der „Karikatur" in ihm selbst lebt, wenig oder viel (denn etwas angekränkelt ist die Mehrzahl!) — das muß jeder mit sich selbst ausmachen. Die Ausführungen wollen ja zur Selbstprüfung anregen, wie sie dem Verfasser Anlaß waren, klarer und schärfer sich selbst zu beschauen, und wollen die Sehnsucht wecken und steigern helfen nach einem neuen Ideal: „Künstlertum in der Schule". — Oder ist dies gar nicht nötig?! — —

Dazu eine Frage: Wäre wohl jemand so kühn, zu behaupten, daß in unserem mit Hilfe unzähliger Gesetze und gesetzlicher Bestimmungen durchgebildeten Schulorganismus (er nennt sich gern: Organismus!) Platz wäre für einen Pestalozzi in leitender Stellung? — Ja: Würde nicht, wäre Pestalozzi heutzutage Lehrer, in den meisten Ortschaften auch der jüngste Schulleiter es für seine Pflicht halten, den alten Herrn mit dem übervollen Herzen und dem unbändigen Beglückungseifer, dem Schwelgen und Aufgehen im Kindermäßigen, mit etwas größerer Aufmerksamkeit zu beehren? —

Und doch war Pestalozzi dem Ideal der Emporbildung des Menschengeschlechts durch Erziehung und Unterricht näher, viel näher als alle jene Schulen und Bildungsstätten, die in irgend einer Weise infiziert sind vom gefährlichsten Krankheitserzeuger: vom Bureaukratismus! — Und doch kann Pestalozzi jetzt und immer wieder Pfadweiser sein auf: „Neue Bahnen"!

Digitized by Google

Gymnastik und Kunstsinn.

Von August Schmarsow in Leipzig.

Der bevorstehende „Kunsterziehungstag“ in Hamburg hat zwei Gebiete pädagogischer Wirksamkeit auf seine Tagesordnung gesetzt, die weit auseinanderzuliegen scheinen und doch aufs innigste zusammengehören: Gymnastik und Musik. Schon sammeln sich die Gedanken aller Freunde der „künstlerischen Bewegung“ auf diese beiden Gesichtspunkte, und die führenden Zeitschriften bereiten ihren Leserkreis auf wichtige Anliegen der Verhandlung vor. Denn es gilt ja, den stillen, oft unbewußten, aber desto nachhaltigeren Widerstand der überkommenen Vorstellungen aus dem Wege zu räumen. Die gewohnte Denkweise hemmt auch den Aufschwung der Vorwärtsstrebenden selbst und hält den besten Willen, der sich losringen möchte, unvermerkt in den Banden des Bestehenden fest.

Verfolgen wir die Stimmen, die sich im voraus melden um die Andern zu orientieren, zunächst einmal im Hinblick auf das erste Gebiet, das unsrer einseitigen Pflege geistiger Kultur gegenüber am dringlichsten Hilfe verlangt und ohne Zweifel auf allen Stufen unseres Erziehungswesens der andauerndsten Fürsorge bedürfen wird. Körperpflege, Leibesübung, Bewegungsspiel und Turnen, oder wie es sonst sich nennen mag, tritt mit Recht in den Vordergrund der vorbereitenden Erwägung. Und das einmütige Verlangen, daß der weiblichen Jugend das gleiche Maß von körperlicher Erziehung gebühre wie den Knaben, ist die erste erfreuliche Tatsache, die uns im allgemeinen Bewußtsein einen wirklichen Umschwung verheißt. Lauschen wir jedoch den Gedankengängen, auf welche Weise man beiden Geschlechtern solche Wohltat angedeihen lassen möchte, etwas genauer nach, so will es scheinen, als ob noch manches

Digitized by Google

Mißverständnis über die Wahl der Mittel und Wege dabei unterlaufe, ja noch mehr, daß über das Ziel der ganzen Bestrebung noch manche Unklarheit verbreitet sei. Und doch kann die Erörterung keiner Einzelfrage für das Ganze recht fruchtbar werden, so lange der gemeinsame Mittelpunkt nicht deutlich hervorspringt und überall scharf genug im Auge behalten wird. Er muß im Geiste der Versammelten wie ein leuchtendes Gestirn zu seiner vollen Höhe aufgegangen sein, um bei allen Entdeckungsfahrten, die nach dem Neuland der Zukunft suchen, als Leitstern dazustehen. Dann wird sich jeder Kurs von selbst nach ihm bestimmen, und auch der weit vom herkömmlichen Weg verschlagene Schiffer mag sich stets wieder zurechtfinden. Sein Ort am Firmament liegt nun aber an derselben Stelle, wo auch der Zusammenhang mit allen Konstellationen des andern Gesichtskreises einleuchtet, d. h. eben da, wo die beiden einander scheinbar so weit entfremdeten Bezirke — Gymnastik und Musik — unter einen Gesichtspunkt zusammengehen und sich als engverbundene Teile einer einzigen, wenn auch umfassenderen und deshalb höheren Einheit erweisen.[1])

Das Gefühl für diesen Zusammenhang vermissen wir noch in den Erörterungen der leitenden Blätter, die bis jetzt vorliegen. Und das ist um so mehr zu bedauern, als unseres Erachtens eben hier allein, aus dem lebendigen Bewußtsein des innern Zusammenhanges heraus, am ehesten die Lösung mancher Schwierigkeiten gefunden werden kann, über die sich einsichtige Turnlehrer beklagen.[2]) Die ebenbürtige Einordnung des Turnunterrichts in die Reihe der übrigen Fächer zum Beispiel, sie ergibt sich von dem Standpunkt aus, den wir einnehmen, auch an höheren Schulen ganz von selbst. Und andrerseits brauchen wir gar nicht zu dem seltsamen Heilmittel unsere Zuflucht zu nehmen, das von Hamburg her empfohlen wird: durch Kunst erst zur Natur zurückzuleiten, auch in der Leibeserziehung.[3]) Solcher Rettungsversuch gliche doch allzusehr dem verzweifelten Einfall Münchhausens, sich aus dem Brunnen, in den er gefallen war, am eigenen Zopf wieder herauszuziehen. „Man tue selbiges!" pflegte unser Mathematiklehrer zu sagen; aber die einfachen Hilfskonstruktionen der Planimetrie sind auch keine Jagdgeschichten.

[1]) Vgl. Schmarsow, Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten. Sechs Vorträge über Kunst und Erziehung. Leipzig 1903, B. G. Teubner. — Wer über Kunsterziehung mitreden will, muß diese grundlegende Schrift in- und auswendig kennen. Der Hamburger Kunsterziehungstag wird gut beraten sein, wenn er Prof. Schmarsows Programm zu dem seinigen macht. — Die Redaktion.

[2]) Körper und Geist 14, 1. S. 7. — [3]) Daselbst S. 3.

Digitized by Google

„Selbstverständlich ist die Schönheit sowohl der Körperform als auch die Schönheit in Haltung und Bewegung ein wichtiges Ziel des Turnens," lesen wir in einem Aufsatz von berufener Seite[1]. und begrüßen dies grundlegende Zugeständnis mit freudiger Genugtuung. Aber wir ergreifen es auch mit dem Vorsatz, es voll und ganz beim Wort zu nehmen. Gesundheit und Kraft, Gewandtheit und Frische sollen sich paaren mit Anmut, bekennen auch wir. Und das gilt nicht für die Mädchen allein, sondern ebenso für die Knaben; denn Anmut ist das natürliche Vorrecht der Jugend überhaupt: sie bezeichnet den gemeinsamen Vorzug der männlichen gleichwie der weiblichen Jugendschönheit in Bewegung, — mag auch immerhin der Akzent dort mehr auf die Kraft, hier auf die Weichheit aller Formen und Bewegungslinien fallen.

Wer wäre nicht einverstanden mit den trefflichen Worten: „Vollkräftige Körperorgane, hinreichend erstarkte, dem Willen gehorchende Muskeln, gerade Haltung der Wirbelsäule, vorgewölbter Brustkorb, leichter ausholender Gang sind die Vorbedingungen der Anmut und Schönheit, — in Bewegung und Erscheinung. Anmut ist die von selbst reifende Frucht richtiger allseitiger Leibeserziehung." — Man tue selbiges! Sie läßt sich unter „Vernachlässigung wirksamer gymnastischer Körperausbildung gewiß der sich entwickelnden Jugend nicht anlernen", davon sind auch wir überzeugt.

Aber nach solchem Bekenntnis von der Schönheit des jugendlichen Menschenleibes und der Anmut seiner geschmeidigen Bewegungen wirkt die Rede von „übelangewendeter Rücksichtnahme auf die ästhetische Seite der Leibeserziehung" — wie eine Verwechselung von Freund und Feind im Eifer des Gefechts gegen Gespenster. Kein Zweifel: verfehlte Mittel, falsche Rücksichten sind immer vom Übel. Aber trippelnde Schrittchen, eingedrillte Tanzmeisterstückchen, nachgeäffte Posen, gegen die da zu Felde gezogen wird, sind überhaupt keine Beispiele ästhetischer Leibeserziehung, sondern alberner Firlefanz. Es sind die armseligen Überreste einer aussterbenden Grazie, die einst im zierlichen Menuett ihren zusammenhängenden Ausdruck fand. Wir alle wissen, daß dieser charakteristische Tanz des Rokoko eben der Ausdruck einer überfeinerten, in sich verlogenen Kultur, einer privilegierten, aber auch dem Untergang verfallenen Gesellschaft war. Das sieht uns kaum noch an. Indes wird niemand leugnen, daß jene konventionelle Koketterie dennoch Bestandteile natürlicher Anmut enthalte, ja ganz aus echter und wohlgepflegter Grazie der Bewegungen erwachsen sei. Die spärlichen bis auf uns herüber-

[1]) Der Säemann Juli 1905, S. 222.

Digitized by Google

geretteten Bruchstücke derselben Überlieferung dienen uns heute nur noch als Notbehelf, solange eben die ästhetische Leibeserziehung, die wir uns wünschen, noch nicht als eigener und natürlicher, geschweige denn vollständiger Ausdruck unseres heutigen Wesens vorhanden ist. Jeder vorurteilsfreie Beurteiler fremder Vorzüge wird zugeben, daß unsern deutschen Jungfrauen etwas natürliche Anmut herzlich nottue, daß Geschmeidigkeit und Abrundung ihres Benehmens auch den deutschen Jünglingen im Wettstreit der Nationen nur nützlich werden könnte. Mit dem Sieg des Eigenen schwinden die fremdher entlehnten Hilfsmittel von selbst. Ganz ebenso steht es mit den Schleiertüchern einer Isadora Duncan, die den antiken Statuen und Reliefs noch keinen ausreichenden Vorrat von Ausdrucksmitteln abgelernt hat, um dem schneller pulsierenden Seelenleben des modernen Menschen Genüge zu tun. Ihr marmornes Vorbild, die berühmte Tänzerin des Vatikans, erschiene in unserer Töchterschule gewiß wie das Mädchen aus der Fremde. Unzulänglichkeiten und Übertreibungen gibt es überall. Arbeiten wir lieber im positiven Sinne, d. h. auf organisches Wachstum vom Kern des Wesens hin. Wie finden wir uns zu den gesunden Grundlagen der Leibesschönheit und Bewegungsanmut zurück, das ist die Frage. Hic salta!

Schon ein Blick auf unsere angelernten Tänze kann das Falsche vom Echten unterscheiden helfen. Alle jene fremden, Françaisen, Quadrillen und Menuetts, bleiben auch in höchsten Gesellschaftskreisen künstliche Aufführungen und mißglücken überall sonst unter Gelächter und Gespött. Sie sind kein spontan sich ergebendes Ausdrucksspiel. Aber konventionelle Regeln gibt es auch bei allen Spielen, die wir heute pflegen, mehr als genug. Und die gangbaren Rundtänze, wann sind sie natürlich und unmittelbar? — Erst da, wo sie den Tänzern ganz geläufig geworden sind, wo sie keine Schwierigkeiten mehr bereiten und doch nicht mehr mechanisch nur, in äußerlicher Regelrichtigkeit vollzogen werden, d. h. wo ihr Gesetz in den eigenen Willen aufgenommen ist und sich in Freiheit erfüllt, eben mit dem Anteil des lebendigen Gefühls, das diese Bewegungsformen wie seine Sprache wählt. Es gibt noch solche Tänzer, in denen dies Gefühl mit einer Macht den ganzen Körper beseelt, wie einst, da es diesen Schwung der Glieder ursprünglich eingegeben und diese Abfolge der Wendungen geordnet hat; — im Vollzuge dieses Rhythmus genießt es sich selber. Ich sah es noch gestern an einem Geschwisterpaar in bayrischer Volkstracht, mitten unter den Bauern vom Oberland.

Damit rühren wir an den gemeinsamen Ursprung der angelernten und der natürlichen Anmut. Da liegt auch der Quell alles dessen, was

Digitized by Google

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

wir als organische Schönheit des Menschenleibes bewundern, nämlich in dem Einklang zwischen der wahrnehmbaren Erscheinung und ihrem innern Wesen, zwischen der Körperform und ihrem lebendigen Inhalt.

„Der menschliche Organismus ist ein Kunstwerk," lesen wir an einer andern Stelle, — „er ist das höchste Kunstwerk der Natur." [1]) Das ist wohlgemeinte Begeisterung; aber die bildliche Redeweise — im Munde einer Turnlehrerin — stellt doch den Sachverhalt auf den Kopf und führt damit unfehlbar auf den verkehrten Weg. Der menschliche Organismus ist kein Kunstwerk, sondern ein Naturwerk. Der Mensch ist in unsern Augen, d. h. solange wir nur nach menschlichem Verständnis das Einzelding zu sehen vermögen und nicht das Ganze der Natur zu umspannen versuchen, das höchste Meisterwerk . . . ., schon mit diesem Worte schleicht sich die Vorstellung einer schöpferischen Persönlichkeit ein, nach unsrer Art. Und eben deshalb wird der Menschenleib das lange allein herrschende Vorbild aller Menschenkunst, — das „plastische Ideal". Als höchstes Kunstwerk verehren wir Menschen, bis uns eine andere Schönheit als die „organische" des eigenen Leibes aufgeht, die Schöpfung nach dem Ebenbilde des menschlichen Organismus. Das ist der Sachverhalt, nicht umgekehrt. Ein Kunstwerk aber, auch das höchste, ist ein Geschöpf von Menschenhand und Menschengeist, selbst dann noch, wenn uns die Schönheit des Alls, sei es die malerische der irdischen Natur, sei es die architektonische des Kosmos, verständlich wird und uns anregt, sie im Gemälde dort, im Bauwerk hier, wenn auch im Kleinen nachzuschaffen. Der Mensch dagegen ist ein Geschöpf der Natur oder des höchsten Schöpfers, der seine Hand dabei im Spiel gehabt. Das ist der Geist, der sich den Körper baut; nicht wir Geschöpfe vermögen uns nach unserm Ichgefühl den wünschenswerten Leib zu wählen. Auch da verlockt der mißverstandene Vergleich zu irrenden Gedankenreihen.

Wenn wir den menschlichen Organismus mit einem Kunstwerk vergleichen, so geschieht es nur, um uns sein Verständnis zu erleichtern und die unsichtbaren Wunder, die er birgt, unserem Empfinden zu erschließen. Keine Form unseres Leibes, keine Bewegung seiner Glieder ist für uns ohne Ausdruck. Ja, durch die Auffassung und Auslegung der vorübergehenden Haltungen und Lagen seiner Glieder gelangen wir erst zur zusammenfassenden Vorstellung der festen Form in ihrem bleibenden Bestande. Die Kenntnis der Bewegungen, Stellungen, Tätigkeiten ist früher da als die Kenntnis der scharf umschriebenen Gestalt. Von innen her erleben wir die Abgrenzung des eigenen Körpers gegen die Außenwelt.

[1]) Körper und Geist, 15. April 1905, S. 4.

Digitized by Google

Man meint freilich neuerdings noch, die Deutung der fremden Gebärde, nicht die der eigenen, müsse das erste sein.[1]) Mein eigenes Gesicht betrachten kann ich doch zweifellos nicht. Nahm ich, wenn ich traurig war — fragt man —, einen Spiegel zur Hand, und erfuhr so, wie mein Gesicht dabei aussah? — Nein, das war gar nicht erst nötig; das tun wir auch heute nur, wenn wir dies Aussehen besonders prüfen oder wenn wir es genießen wollen. Schon vorher weiß ich von der Veränderung in meinem Gesicht; ich weiß tatsächlich, wie ungefähr mein Gesicht aussieht, wenn ich traurig bin; wenigstens habe ich davon eine annähernde Vorstellung. D. h. ich fühle, wie es sich von innen her verschiebt, indem der Affekt meiner Seele bis an die Oberfläche dringt. Bis unmittelbar unter die Haut strahlt auch die Freude und ergießt sich gleichsam über die Wangen oder gar die Stirn. Wir brauchen uns nur zu erinnern, daß alle Innervationen, alle leisen Verschiebungen der Muskellagen, auf denen unser Mienenspiel beruht, von Gefühlen unmittelbar begleitet sind. Diesen Innervationsgefühlen verdanken wir die Auskunft über den Zusammenhang unseres Äußern und Innern. Von Beklemmung reden wir, wenn eine Zusammenziehung unseres Atmungsapparates erfolgt, und deuten so jeden Gefühlswert, der etwelche Konstellation unserer Organe, eine Steigerung oder Störung unseres Herzschlages, eine Spannung oder Erschlaffung im gewohnten Zustand rein vegetativen Lebens markiert. Nur so vermag auch der Anblick eines äußern Wahrzeichens in der Haltung des gleichorganisierten Geschöpfes die zugehörige Gefühlsnote in uns selber anklingen zu lassen. Nur so vollzieht sich die Deutung der ähnlichen Muskelkontraktion dort als ein Ausfluß innern Lebens unmittelbar. Sie überträgt sich ja sogar vom Menschen auf das Tier, von dem wir erst recht nicht wissen, wie ihm tatsächlich dabei zu Mute ist. Sie hält sich dabei an die Ähnlichkeiten der Organisation; wo diese versagen, versagt auch sie. Es braucht deshalb nicht hier schon der „Instinkt" angerufen zu werden, „jenes wunderbare X, das uns in vielen andern Fällen helfen muß". Die Innervationsgefühle, die alle Bewegungen und Veränderungen im Innern unsers eigenen Organismus begleiten, antworten so in höchst verfeinerter und weit verzweigter Resonanz auf den verwandten Reiz, der von außen zu unsern Sinnen dringt, daß schon das Gesichtsbild einer Gebärde, ja eines leisen Mienenspiels, auf die Netzhaut unseres Auges fallend, genügt, die Nervenschwingung durch alle Glieder wirken zu lassen und mit dem Echo

[1]) Vgl. z. B. in aller Kürze Th. Lipps, Die ethischen Grundfragen. 2. Aufl. 1905, S. 14 f.

Digitized by Google

der zugehörigen Stimmung auch die Wiederholung derselben Gebärde anzuregen, — von dem unmerklichen Antrieb, den wir Erwachsenen unterdrücken, während das Kind ihm nachgiebig folgt, bis zur wirklichen Ausführung des vollen ineinandergreifenden Ablaufs in unserm eigenen Bewegungsapparat. Mitgähnen, Mitlachen und Mitweinen sind nur die unvertilgbaren Spuren dieser ursprünglichen Anlage auf mimetische Reaktion, durch die unsere Kinder ihre Muttersprache lernen wie wir selbst, und wiederum nur mit Hilfe der zartesten Nuancen des Tonfalls und der Lautbildung, die der Gehörssinn empfängt.

Hier liegt somit auch der Ursprung aller nachahmenden Wiedergabe äußerer Eindrücke, hier der ganze Schauplatz schöpferischer Gestaltung, soweit sie sich mit den natürlichen Organen unseres Menschenleibes vollzieht und auf fremdes Material und vermittelnde Werkzeuge noch verzichtet. Hier allein könnten auch die Ansatzpunkte für einen umgestaltenden Einfluß auf den bildsamen Stoff des eignen Leibes gesucht werden. Hier lägen die Leitungsbahnen für die Seele, wenn man ihr die Fähigkeit zutraut, sich den Körper zu bauen, wie sie ihn haben will, oder den ererbten Grundstock wenigstens der besondern Betätigung ihres spezifischen Wesens anzupassen, dem Ideal der Sehnsucht einen merklichen Erfolg zu bereiten. Dann wäre die geheimnisvolle Wirkung der Venus von Milo, durch ihre stille Gegenwart allein, auch in unserer Mädchenschule, gleichwie der Lichtgestalt des Apoll im verschwiegenen Brautgemach der Griechenweiber, kein Wunder mehr.

Was aber hat dies alles mit Gymnastik und Pflege des Kunstsinnes bei unserer Jugend zu tun? Nun, wenn der eben dargelegte leiblich-geistige Zusammenhang von Hemmnissen befreit, vor Abstumpfung von Kindesbeinen an bewahrt, ja durch geeignete Anregung kräftiger entwickelt wird, so befreien, bewahren, entwickeln wir die künstlerische Anlage, den reichsten Schatz des schöpferischen wie des genießenden Menschen. Hier und nirgends anders ist auch die Stelle, wo die ästhetische Leibeserziehung einzusetzen vermag und eingreifen soll, und zwar im innigsten Einvernehmen mit der gymnastischen Ausbildung selbst, der Muskeln, Sehnen, Nerven, die zwischen Haut und Knochen die Gesundheit und Brauchbarkeit des Ganzen ausmachen. Vom Blute, das durch unsere Adern rinnt und im Herzen pulst, leben sie allesamt, und vom Blute beginnt die hygienische Behandlung des Turnlehrers an seinen Zöglingen, wenn er von dieser seiner Aufgabe recht Bescheid weiß. Der Turnunterricht muß den ganzen Menschen packen, seine Gesamtmuskulatur in Betätigung bringen, das Blut im Körper frischer pulsieren lassen,

Digitized by Google

den Mut im Herzen freudiger und sicherer machen, — lautet nicht so etwa das Bekenntnis der Kundigen.[1])

Von dem zentralen Standpunkt aus, zu dem wir eingedrungen sind, lösen sich auch alle Schwierigkeiten des seitherigen Betriebes, wenn man sich nur ein für allemal entschließt, sie nicht allein von der physischen, sondern zugleich auch von ihrer psychischen Seite anzufassen. Bis dahin scheint die psychologische Seite dem Exerziermeister der Massendisziplin unter den Vertretern unseres heutigen Turnunterrichts näher zu liegen als dem Hygieniker, der bald genug mit dem Einzelexemplar zu rechnen hat und mit Durchschnittsübungen nicht weit gelangen kann. Der Unteroffizier als Turnlehrer kennt wenigstens die soziale Funktion eines taktfesten Rekrutendrills und die unfehlbare Wirkung eines regelrechten Rhythmus oder einer gemeinsamen Übung in gleichem Schritt und Tritt. Hier ist auch dem Massenunterricht in der Gymnastik, zu dem die Überfüllung unserer Schulklassen hindrängt, der Übergang zur Musik geläufig, wie beim Reigen und beim Tanz, so beim Marsche auf der Wanderung ins Freie.

Zwischen diesem sozialisierenden Kollektivverfahren und dem individualisierenden Einzelturnen steht aber die Hauptsache in der Mitte, die wir besonders ins Auge fassen. In der Kinderstube schon könnten die Beispiele beginnen, und je weniger Spielzeug dort vorhanden wäre, desto bessere würden uns auf Schritt und Tritt begegnen. Aber blicken wir sogleich in die Turnstunde, von der nun einmal die Rede sein soll; nur bleibe sie vorerst dem Kindergarten näher, wo alles noch für beide Geschlechter ohne Unterschied gelten kann.

Da liegt am Boden ein Gewicht, in weicher Hülle verwahrt, wie es die Kleinen brauchen. Der Lehrer hat es kaum hingelegt, so macht sich schon ein Bürschlein drüberher; denn es gleicht dem geliebten Ball, mit dem sie sich zu tummeln pflegen. „Was macht der Fritz da?" fragen wir den Peter. „Er hebt den Ball auf," lautet die Antwort. — „Aber, wie sieht unser Fritzel dabei aus?" — „Der Ball ist nicht so leicht, wie der andere, mit dem wir spielen." — „Woher weißt du das? ich habe diesen doch eben erst mitgebracht?" — „Fritzel bückt sich schon zum drittenmal und bringt den Ball nicht hoch; — er wird ganz rot dabei, und — da ist er gar hingerutscht." — „Geh, hilf ihm, Peter; du bist der Größere." Dem Peter geht es ebenso, und fragen wir wieder einen Älteren oder Stärkeren, so heißt die Antwort wohl schon: „Der Peter strengt sich an; aber die Last ist zu schwer für ihn." — „Seht, wie er

[1]) Vgl. Körper und Geist a. a. O. S. 10.

Digitized by Google

sich ärgert, und wie der Fritz ihn auslacht." — „Nun, Großer, jetzt zeige du beiden mal, wie sie es machen müssen: so hintreten, — so anfassen, — so aufheben." Gesagt, getan. Da ist aus dem erwarteten Kinderspiel die gymnastische Übung geworden, und aus den unzulänglichen Versuchen die zweckentsprechende Lösung der Aufgabe. Bei dem nichts ahnenden Anlauf, den der erste von selbst improvisierte, ging wie aus einem Wunderknäuel eine Überraschung hervor, ein lustiger Auftritt mit Stimmungswechsel, Spannung und Steigerung, bis der Stärkste triumphiert und die Schwächern anleitet, wie sie durch geschickteren Gebrauch ihrer Kräfte dazu gelangen, es ihm gleich zu tun.

Also eine Befürwortung der Geschicklichkeitsproben wäre des Pudels Kern? Nein, beileibe nicht, auch wenn ihnen ihre richtige Stelle angewiesen und ihre unleugbare Bedeutung zuerkannt wurde. Geschicklichkeitsübungen sind nur Mittel zum Zweck; daß sie nicht zur Hauptsache des Turndrills, etwa gar zum entscheidenden Maßstab des Klassenzieles werden, dafür sorgt gerade die Vorführung des erfundenen Falles. Die Auflösung des Turnunterrichts- in ein Turnspiel — für eine gewisse Altersstufe hier gezeigt — ist auch für die Größeren, ja für die Großen, vor allen Dingen in Mädchenschulen, aber nicht minder, lehrt uns der Hygieniker, auch an höheren Knabenschulen, an Gymnasien eine befreiende Wohltat, die alle falschen Ansprüche des Bravourturners zerstreut.

Der Turnunterricht muß zugleich Spielunterricht werden, wie man es in Schweden bereits gelernt hat; der Turnlehrer wird damit zum Lieblingslehrer, bei dem alle Sorgen der andern Fächer in Jubel aufgehen. Ein rechter Leib- und Seelsorger soll er sein, und seine Rolle verwandelt sich demgemäß von Klasse zu Klasse. Die Kleinen lernen die Anfangsgründe, die Einzelbewegungen, die Griffe und Schläge, die Haltung und geschmeidige Verbindung in zweckentsprechender Kombination. Da gibt es für die hygienische Pflege des Individuums wie für die straffe Zucht in gemeinsamer Betätigung genug zu tun. Dann kommt die Stufe, wo der Lehrer dafür sorgen muß, daß das Spiel nicht zum Sport entarte. Ich will damit die Übertreibung des ehrgeizigen Drills zu einseitiger Bravour bezeichnen, die dann hochmütig auf die schwächeren Leistungen der anderen Mitschüler herabsieht. Auch der regsamste fröhlichste Sport darf nie aufhören, Spiel zu bleiben; damit ist den Geschicklichkeitsübungen wieder eine Schranke errichtet. Und die Spiele müssen abwechseln, nicht eines ausschließlich gepflegt werden; das fordert schon die allseitige Ausbildung des einzelnen Zöglings. Aber auch die heilsame Auflösung alles sportlichen Strebertums, die Aufhebung leidenschaftlicher Spannung in den Gemütern

Digitized by Google

erheischt dieselbe Maßregel. Und endlich wird der Turnlehrer als Spielwart zum Schiedsrichter zwischen zwei Mannschaften, die im Wettspiel um die Meisterschaft ringen mögen. Hier krönt sich seine ganze vorangegangene Arbeit, nicht allein wenn die Schulung sich bewährt und wenn trefflich gespielt wird, sondern wenn die Geister aufeinanderplatzen und der Charakter der Mannschaft als wohlvertraute, flott eingespielte Einheit wie der Charakter jedes einzelnen an seiner Stelle sich bewährt. Da greifen individuelles und kollektives Turnen ineinander, und die ethische Seite der Aufgabe des Lehrers tritt in voller Verantwortlichkeit, aber auch in ihrem vollen Glanze hervor.

Darin liegt ausgesprochen, daß der bisherige Betrieb des Schulturnens und der Bewegungsspiele sich nur zu ergänzen und zu durchdringen brauchen, um uns einen großen Teil aller Gesamtanforderungen zu erfüllen. Aber beide gehören in eine Hand; denn mit der ethischen Seite, die wir soeben betonen, und mit der gymnastischen, die wir immer als Grundlage festhalten, verbindet sich untrennbar noch eine dritte, die eigentlich ästhetische, die wir nur scheinbar aus den Augen verloren. Unser Geschichtchen von Fritzel und Peter und Tertius gaudet enthält auch sie: die Deutung des mimischen Eindrucks der fremden Gebärde nach der eigenen Erfahrung, bis zur ursächlichen Motivierung und zum versöhnenden Schluß, bei dem sich alle Mitbewerber ihr Teil erobern. Auch hier brauchen wir nur zu sagen: man tue selbiges. Der Lehrer vermag den Kleinen schon den Inhalt des Eindrucks abzufragen; ja gerade sie antworten schlagfertiger als die älteren, die schon verbildet worden; denn die jungen Augen sind empfänglich, und die jungen Herzen halten nicht zurück mit ihrem Empfinden. Bei den Großen, die sich gewöhnt haben, dem Lehrer nach dem Munde zu reden, da beginnt die Seelsorge des Turnlehrers erst recht und die schwierigere Aufgabe, den schädlichen Einfluß des gelehrten Unterrichts, des wissenschaftlichen Formelgeistes und der einseitig kultivierten Abstraktion befreiend zu lösen. Da beginnt der Kampf gegen unsere verstiegene Geisteskultur, indem die gesunden Sinne und das warme Blut der Jugend wieder in ihre Rechte eingesetzt werden. „Die Erziehung zum Sehen durch den Turnunterricht, enger gefaßt zum Sehen des Körpers in seiner Ganzheit" lese ich da;[1]) sie wird den Turnlehrern und -Lehrerinnen empfohlen, ist aber auch für die Knaben und die Mädchen gemeint. Und dieses Sehen, zunächst ein mutiges Hinsehen, gilt nicht allein der Gestalt im leichten, durchscheinenden, eher anliegenden als faltenreichen Turnanzug, sondern auch dem nackten

[1]) Körper und Geist a. a. O. S. 5f.

Digitized by Google

Körper in der Schwimmschule, der reinen und ganzen, durch keinen Fetzen zerrissenen, durch keinen Flicken befleckten Schönheit des nackten Menschenleibes, hie Männlein, hie Weiblein gleichermaßen. Die nackte oder leicht und anschmiegend bekleidete Schönheit der Menschengestalt erschließt sich dem Verständnis der Jugend am leichtesten und unbedenklichsten in freier Bewegung. Der mimische Ausdruck und sein Gefühlswert muß den Knaben und Mädchen geläufig werden, so daß sie mit offenen Augen auch in das Leben hinaustreten, wenn sie erwachsen sind. Wer sein Auge an der reinen Bildung einer wohlgepflegten Schar von Jünglingen oder Jungfrauen geweidet hat von Kindheit an, der ist gefeit gegen die Mächte des Unreinen und Verdorbenen, deren Zauber ein abgestumpftes und verwahrlostes, wie ein wissenschaftlich bebrilltes Auge blindlings und ahnungslos erliegt. Wenn unsere belesenen Literaturfreunde wüßten, welches Unheil sie im deutschen, französischen, lateinischen Unterricht mit dem Anreiz zum Romanlesen stiften, ja wenn unsere Bibelgläubigen ahnten, welche Verantwortung sie auf sich laden, wenn sie das Alte Testament mit all seinen Judengeschichten in die Schule tragen, — lauter Leseaugen, die das Schauen der Natur verlernt haben. Keine Ausdrucksbewegung entgeht den Blicken des Kindes, wenn es auch nicht im stande sein kann, sie alle richtig zu deuten. Keine Form sollte dem Knaben stumm bleiben, er fasse denn ihren Charakter und zwinge sie Rede zu stehen, was in ihrem Innern wohnt. Das heißt fürs Leben erziehen. Und die Elemente dieser Menschenkenntnis, deren Schattenseiten wir der Jugend gern ersparen, sie lassen sich im Lauf unserer Schuljahre gewinnen. Das ist besserer Religionsunterricht als das Auswendiglernen verschrobener Gesangbuchverse aus einer selbstquälerischen, den Menschenleib zu einem Rabenaas herabwürdigenden Zeit religiöser Überreiztheit. Man lasse selbiges, hat schon Paul de Lagarde in seinen Deutschen Schriften gepredigt.

Vor allen Dingen aber pflegen wir im Spiel, im freien Turnen, in mäßigen, nie das harmonische Gleichgewicht der Kräfte durch einseitige Muskelbravour störenden Leibesübungen, und nicht zuletzt im unvergleichlichen Schwimmvergnügen, die lebendige Anschauung des Menschenleibes nach allen Seiten seiner wunderreichen Natur. Wer den Ausdruck der Bewegung erfaßt, versteht auch ihren Ablauf vom Ende bis zum Anfang zurück zu verfolgen, ihm eröffnet sich der unerschöpfliche Schatz des weiten Gesamtgebietes, das wir Mimik nennen, und damit der Zugang zu allen Künsten, die des Menschen Geist erfand. Noch ehe das Wort den Sinn der Gebärde fest auszuprägen vermag, vermittelt eine

Digitized by Google

musikalische Tonfolge vielleicht treuer und rücksichtsvoller das Geheimnis des begleitenden Gefühls. Drum ist es gut, wo die Sprache zunächst versagt, zur mimischen Nachahmung der Gebärde einzuladen, und wenn diese gelingt, den Gesang oder das Spiel eines einfachen Instruments zur Hilfe zu rufen: beileibe nicht sprechen, wir haben der Wortgymnastik schon zu viel. Rhythmisierte Bewegung der eigenen Glieder, des Atems, der Stimme, sie leitet von selbst weiter wie zu Klängen auch zu sichtbaren Formen des Ausdrucks andrer Art.

Wo Schweigen Gold ist, regen sich statt der Zunge wohl gar die gestaltenden Hände und schaffen uns im Rhythmus der Gebärdung einen bleibenden Ausdruck im plastischen Gebilde. Mit dem Turnlehrer denken wir den Musiklehrer und mit beiden den neuesten Eindringling in unsern Schulen, den Lehrer der Handfertigkeit, des Modellierens und Formens noch lieber als den des Zeichnens im Bunde. Nirgends erblüht ein so gesegnetes Feld für die Pflege des Kunstsinnes bei unserer Jugend als auf den Tummelplätzen der freien Bewegungsspiele, wo jeder sich ergehen und ergötzen mag, wie er will, oder auf der Wanderung im Freien, im ungezwungenen, bei allen gesunden Herzen von selbst hingebenden Verkehr mit der heimatlichen Natur.

Epheben beim Pentathlon

Digitized by Google

Umschau.

Im Urteil des Publikums nimmt die Schule, besonders die höhere Schule, gegenwärtig keine beneidenswerte Stellung ein. Vor einiger Zeit ging ein Ausspruch Arthur Bonus' durch die Zeitungen, der in Bezug auf Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig ließ und der mit der höheren Schule außerordentlich scharf ins Gericht ging, und jetzt finden wir in einer der letzten Nummern der Jugend folgenden Vers von Walther Vielhaber:

„Ein Zuchthaus ist die Schule, kein Haus gesunder Zucht;
Kein Wunder, daß der Jüngling das Schinderhaus verflucht."

Man wird vielleicht sagen, das Urteil eines einzelnen ist nicht maßgebend; aber es darf nicht vergessen werden, daß es hier nicht auf das Urteil dieses einzelnen ankommt, sondern er ist nur der Mund, der das, was alle denken, ausspricht. Wenn dem nicht so wäre, so würde eine so viel und von den verschiedensten Schichten der Bevölkerung gelesene Zeitung, wie „Die Jugend" es ist, ihrem Leserkreis derartig scharfe Urteile nicht unterbreiten. Wenn nun auch in dem mitgeteilten Verse offensichtlich die höhere Schule gemeint ist, so würden wir uns einer schweren Täuschung hingeben, wenn wir glaubten, das Urteil über die Volksschule sei ein besonders günstiges. In weiten Kreisen des Publikums genießt auch die Volksschule nicht das Ansehen, das Voraussetzung für eine gedeihliche Weiterentwicklung derselben ist. Daß bisher die Volksschule glimpflicher behandelt worden ist, scheint darin seinen Grund zu haben, daß sie in immer entschiedenerer Weise Anstalten macht, dem wirklichen Leben gerecht zu werden — vor allem auch, insofern sie das Kind in den Mittelpunkt zu stellen versucht, was man von den höheren Schulen, besonders dem Gymnasium, nicht sagen kann.

Welch ein Kampf wird z. B. schon seit langem von der deutschen Volksschullehrerschaft geführt, um den Religionsunterricht frei zu machen von dem alles religiöse Leben und Gefühl ertötenden starren Dogmatismus, der wie ein drückender Alp auf Lehrern wie Schülern lastet. Schwer ist dieser Kampf, denn die Vertreter dieses Dogmatismus haben die Herrschaft in Staat, Gemeinde und Schule und — sie üben diese rücksichtslos aus. Leider sind die Verhältnisse in unseren deutschen Landen so verschieden, daß es zu einem geschlossenen, energischen Vorgehen der deutschen Lehrerschaft nach dem einen Ziel nicht kommen wird. Zudem ist die innerpolitische Lage Deutschlands gegenwärtig eine so ungünstige für liberale Bestrebungen, daß man mit Sicherheit wohl eine Stärkung der Macht der orthodoxen kirchlichen Herrschaft über die Schule voraussagen kann. Die Herrschaft der Orthodoxie beruht auf der Dummheit des Volkes — Volk im weitesten Sinne genommen —, und wer auf die Dummheit spekuliert, der spekuliert immer gut, so sagt wenigstens Joh. Scherr.

Den orthodoxen Heißspornen wächst der Mut im Zeitalter des preußischen Schulkompromisses ganz zusehends. Der Pfarrverein für den Konsistorial-

Digitized by Google

bezirk Kassel hat die Bitte ausgesprochen, „bei Beratung des Schulantrages dahin zu wirken, daß der Unterricht in der Religion und im Kirchengesang wieder als eigentlicher Kirchendienst anerkannt, daß die Verpflichtung der Lehrer für diesen Unterricht in die Hände der kirchlichen Organe gelegt, daß die Leitung des Religionsunterrichtes durch die Kirchengemeinschaft (?) zur Tat und Wahrheit werde". Derartig reaktionäre, an die finsterste Zeit des Mittelalters gemahnende Forderungen wagt man schon zu stellen, bevor der Antrag Gesetzeskraft erlangt hat, wie wird es erst werden, wenn „die Kirchengemeinschaft" das Heft wieder besser in der Hand hat? Erfreulicherweise hat der Vorstand des Hessischen Volksschullehrervereins sofort in einer öffentlichen Erklärung gegen dieses Vorgehen des Pfarrvereins Verwahrung eingelegt.

Überall glimmt das Feuer unter der Asche, und bald hier, bald dort lodert die Flamme empor. Selbst in Bremen, dem einzigen Staate Deutschlands, der keine Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes durch die Kirche kennt, ist der Streit um diesen Unterricht entbrannt. Wie allgemein bekannt, hatte der dortige Schulinspektor sich freiwillig als Dienstmann der orthodoxen Bestrebungen etabliert und versucht, die Lehrer zu einem Religionsunterricht zu zwingen, der ihrer Überzeugung nicht entsprach. Das Bremer Seminar hat stets unter der Leitung liberaler Männer gestanden (Lüben, Credner, Uhlhorn), und demzufolge ist ein Lehrergeschlecht emporgewachsen, das Freiheit in religiösen Dingen — auch im Religionsunterrichte — als selbstverständlich ansieht. Nach Anstellung eines Schulinspektors, der im Unterrichte seinen persönlichen orthodoxen Standpunkt zur Geltung bringen wollte, kam es bald zu Konflikten zwischen diesem und der Lehrerschaft. Als nun gar schriftstellernden Lehrern, die aus ihrer liberalen Anschauung kein Hehl machten, der Religionsunterricht genommen wurde, und als ein Lehrer, der ein Buch: „Blätter aus unsers Herrgotts Tagebuch" — anonym — herausgegeben hatte, einem Verfahren unterworfen wurde, das sich von einem Ketzergericht wie ein Ei von dem anderen unterschied, da hatte die Geduld der Bremer Lehrer ein Ende: mit hoch anzuerkennender Einmütigkeit protestierten sie gegen das Verhalten des Schulinspektors, blieben aber nicht bei dem Protest stehen, sondern beschlossen, die Frage des Religionsunterrichts in der Schule weiter zu verfolgen. Der Beschluß lautete: Die Versammlung ist der Ansicht, daß der Religionsunterricht aus der Schule entfernt werden muß und beauftragt die zu erwählende Kommission, diesen Punkt in geeigneter Weise zu vertreten." Es ist das erste Mal in Deutschland, daß ein Lehrerverein einmütig diese entschiedene Forderung aufstellt. Nun geht aus dem weiteren Verlaufe dieser Angelegenheit, besonders aus der Verhandlung in der Bürgerschaft, klar hervor, daß man einen religiösen Unterricht wohl haben will, aber er soll sich gründen auf die Schätze der gesamten Weltliteratur einschließlich der beiden Testamente, und er soll nicht mehr in Widerspruch stehen mit der auf Grund wissenschaftlicher Forschung geltenden modernen Weltanschauung. Er soll befreit werden von dem Ballast des Dogmatismus und für Kinder unverständlicher Nomadengeschichten. Im Grunde heißt die Forderung der Bremer Lehrerschaft: Ausgestaltung des Religionsunterrichts nach pädagogischen Grundsätzen, insbesondere aber Freiheit in der Auswahl des Stoffes und in der Art seiner Behandlung. In

Digitized by Google

diesem Sinne unterstützen auch wir die Absichten unserer Bremer Kollegen auf das entschiedenste. Leider geschieht das nicht überall. Wir haben pädagogische Zeitungen gelesen, die es sich nicht versagen konnten, das Märchen von dem alten dogmatisierenden Religionsunterricht als der Krone des Unterrichts überhaupt wieder aufzuwärmen; er ist eine Krone, aber eine Dornenkrone, für Lehrer wie Schüler gleich schwer zu tragen. Die große Mehrzahl der liberalen politischen Zeitungen hat die Reformbedürftigkeit des Religionsunterrichtes in unserem Sinne anerkannt. Die Bürgerschaft Bremens hat sich den Bestrebungen der Bremer Lehrerschaft geneigt gezeigt. Dagegen gestimmt haben allerdings die erste und die zweite Klasse, so daß es unter diesen Umständen geraten erscheint, nicht allzu optimistisch in die Zukunft zu schauen. Wir fürchten, daß noch viel Wasser die Weser hinablaufen wird, ehe selbst in Bremen ein entscheidender Schritt in dieser Angelegenheit vorwärts getan wird, ja wir haben bereits Stimmen gehört, die behaupteten, daß sie im Senat bereits ein stilles Begräbnis gefunden habe. Eine wertvolle Unterstützung haben die Bremer Lehrer durch die deutschen Goethebünde gefunden, die einer Resolution zustimmten, welche die konfessionslose Volksschule als das allein erstrebenswerte Ziel erklärt und die konfessionelle Unterweisung, als außerhalb der staatlichen Aufgaben stehend, den betreffenden Kirchengemeinschaften zuweist.

Auch die Hamburger Lehrerschaft hat ihren Kampf und ihre Sorgen. Der Vorstand des Vereins für das vaterländische Schul- und Erziehungswesen hatte eine öffentliche Erklärung gegen die Wahlrechtsvorlage abgegeben. In einer Gegenerklärung nahmen 446 Mitglieder dieses über 2000 Mitglieder umfassenden Lehrervereins dazu Stellung. Sämtliche Vorstandsmitglieder legten infolgedessen ihre Ämter nieder. Soweit wir die Sache beurteilen können, hätte sich jeder Hamburger Lehrer der Erklärung des Vorstandes anschließen können. Das Beispiel der Einmütigkeit der Bremer Kollegen ist leider von den Hamburgern nicht befolgt worden. Überraschend kam uns allerdings die Kunde von den scharfen Gegensätzen innerhalb der Hamburger Lehrerschaft nicht, denn es waren seit Jahren schon Anzeichen vorhanden, die befürchten ließen, daß bei passender Gelegenheit die inneren Gegensätze in die äußere Erscheinung treten würden, was nun geschehen ist. In einer außerordentlichen Generalversammlung teilte der Vorstand, der seine Rücktrittserklärung gegeben hatte, mit, für ihn sei die Tatsache bestimmend gewesen, „daß an maßgebender Stelle das Abbrechen jeden Verkehrs der Oberschulbehörde mit der ‚Gesellschaft' in Aussicht gestellt worden sei, falls der bisherige Vorstand wiedergewählt werde". Was das zu bedeuten hat, wird demjenigen klar, der sich vergegenwärtigt, daß Verlagsartikel der Gesellschaft vom Staate für die Schulen gekauft werden. Die Mitglieder waren vor die Alternative materieller Vorteile (die durch den Verlag von in Hamburg eingeführten Schulbüchern ziemlich bedeutend sind) oder politischer Äußerungsfreiheit gestellt, und so wurde denn dem Vorstande mit bedeutender Mehrheit ein Vertrauensvotum ausgestellt. Es mußte so kommen, wenn sich die Hamburger Lehrer nicht vor der deutschen Lehrerschaft eine Blöße geben wollten. Ob der bisherige Vorstand dieses Vertrauensvotum erhalten hätte, wenn der leise Druck von oben nicht zu

Digitized by Google

spüren gewesen wäre, möchten wir bezweifeln; die große Zahl von Stimmenthaltungen gibt uns ein Recht dazu. In weiser Mäßigung hat nun der alte Vorstand abgelehnt, seine Rücktrittserklärung zurückzunehmen, wie es die Mehrheit der außerordentlichen Generalversammlung gewünscht hatte. Es findet eine Neuwahl statt. Die Vertrauensmänner haben — soweit wir es zu beurteilen vermögen — in der Hauptsache die Männer des alten Vorstandes wieder in Vorschlag gebracht, die voraussichtlich auch gewählt werden. Damit dürften aber die großen Differenzen innerhalb der Hamburger Lehrerschaft noch nicht aus der Welt geschafft sein. Aufgabe der zukünftigen Führer ist es, alle Glieder des großen Vereins zu einer von dem Streben nach gleichen Zielen beseelten homogenen Masse zusammenzuschmelzen, erst dann wird sich ein Einfluß nach außen wirkungsvoll geltend machen können.

Die gesamte Lehrerschaft der Nordwestecke Deutschlands hat in der letzten Zeit von sich reden gemacht, denn zu den Bremer und Hamburger Lehrern gesellen sich die Oldenburger. Sie waren zwar einig, wie ihre östlichen Nachbarn, aber leider in einer Sache, von der wir wünschten, daß sie — wie man so schön zu sagen pflegt — die Hand von der Butter gelassen hätten. Die Oldenburger Lehrerschaft hat dem Minister Ruhstrat ein Vertrauensvotum ausgestellt. Angesichts dieser Tatsache scheint es, als ob der scharf ausgeprägte starre und starke Rechtssinn der alten Friesen nur noch eine historische Erinnerung sei, und das Gesetz der Anpassung an bestehende Verhältnisse scheint in Oldenburg besonders deutlich in die Erscheinung zu treten.

Man sieht, es gibt noch viel Arbeit unter uns zu tun; helfe, wer kann.

Einer erfreulichen Tatsache möchten wir noch Erwähnung tun: eine größere Zahl französischer Lehrer (über 400) hat Frankfurt a. M. einen Besuch abgestattet und ist dort von den deutschen Berufsgenossen in der freundlichsten Weise aufgenommen worden. Es ist wohl das erste Mal, daß so viele Lehrer der beiden benachbarten Nationen beieinandergesessen haben. Wenn wir dem Ereignis auch keine allzugroße Bedeutung beimessen, so zeigt doch der Verlauf der veranstalteten Festlichkeiten, daß „hüben und drüben" die gleichen großen Ziele mit der gleichen großen Begeisterung verfolgt werden und daß wir dadurch befähigt werden, uns leicht über das Trennende, das zur Freude der Chauvinisten beider Länder noch vorhanden ist, hinwegzusetzen. Möge diese Zusammenkunft für die Zukunft ein gutes Omen sein.

Durch die Zeitungen war die Nachricht verbreitet worden, der Herzog von Meiningen habe geäußert, er wolle lieber 100 000 M. aus seiner Zivilliste missen, als dulden, daß die Lehrerbesoldungen länger ungenügend blieben. Jetzt wird dazu aus Hildburghausen gemeldet: „Nach den von der ‚Dorfzeitung' eingezogenen Erkundigungen ist die von verschiedenen Zeitungen verbreitete Nachricht, der Herzog von Meiningen habe erklärt, er wolle lieber 100000 M. aus seiner Zivilliste missen, als dulden, daß die Lehrerbesoldungen länger ungenügend bleiben, aus der Luft gegriffen."

Die Nachricht war so schön, daß wir von vornherein an der Wahrheit derselben gezweifelt haben. Wie nur solche Nachrichten entstehen mögen?!

Digitized by Google

Wirklichkeitsunterricht.

Von Dr. A. Pabst in Leipzig.

Viele sind der Meinung, daß unsere Schule eine abseits vom Leben liegende Stätte sei, in der man irgend eine Lektion zu lernen hat; der Sechsjährige lernt aus der Fibel, und der Sechzehnjährige aus dem gewichtigen Pack von Büchern, das ihn tagtäglich auf seinem Schulwege begleitet. Die papierne Weisheit beherrscht unsern ganzen Bildungsgang; wir lernen fast alles aus dem Buche, das nicht nur in der Schule dominiert, sondern durch

die schon mit den ersten Schulwochen beginnenden „Hausarbeiten" seinen gewaltigen Einfluß noch über die tägliche Schulzeit hinaus geltend macht.

Wie ganz anders aber würde die Entwicklung des kindlichen Geistes sich vollziehen, wenn wir ihm statt des Buchwissens einen lebendigen Verkehr mit den Dingen selbst bieten könnten, statt des Buchunterrichts einen Wirklichkeitsunterricht, wenn namentlich für die ersten Schuljahre aller Unterricht ein Anschauungsunterricht wäre, der nicht an Bilder und leblose Objekte sich anschlösse, sondern an die lebendige Natur, ein Sprachunterricht, der nicht von Fibelworten ausginge, die dem Kinde als fremde Wesen gegenüberstehen, die für seine Bildung wertlos sind trotz der vier oder acht Alphabete, deren Kenntnis sie ihm vermitteln, sondern von der Sprache des Kindes, der Mundart seines Alters! Wie weit sind wir doch noch davon

Digitized by Google

entfernt, den Worten Pestalozzis gerecht zu werden, daß aller Unterricht des Menschen nichts anderes ist und nichts anderes sein kann als „die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten"! Darüber sind sich alle Einsichtigen vollkommen klar, und von diesem Standpunkte aus müssen auch alle Versuche betrachtet und beurteilt werden, die darauf hinauslaufen, den Unterricht im Schulzimmer, namentlich während der ersten Schuljahre, zu ersetzen oder doch zu ergänzen durch einen solchen in der Werkstatt, im Garten und überhaupt im Freien. Was sich in Haus und Hof, in Feld und Wald, auf Spaziergängen und Ausflügen lernen läßt, das läßt sich eben nicht ersitzen im Schulzimmer.

Wie man sich einen solchen „Wirklichkeitsunterricht" nicht bloß denkt, sondern wie man ihn praktisch ausführt, das mag im Anschluß an ein Bild aus einer amerikanischen Schule angedeutet werden. Amerika ist ja das Land, in dem die pädagogischen Theorien nicht bloß „Theorien" bleiben und bewiesen oder bestritten werden, je nach dem Standpunkte, den man eben einnimmt, sondern wo man bemüht ist, sie in der Praxis der Erziehungskunst zu erproben und nutzbar zu machen.

Das Bild illustriert eine Aufgabe über „Henne und Küchlein", die eine Anfängerklasse vom 20. April bis Ende Juni, also während der letzten Monate des ersten Schuljahres (dieses endet in Amerika mit Beginn der großen Ferien Anfang Juli) beschäftigte. Eine derartig eingehende Be-

Digitized by Google

handlung kann allerdings nur bei großer Beschränkung des Stoffes stattfinden, die aber für eine nicht bloß auf den Schein berechnete Bildung durchaus notwendig ist. Die Beobachtungen, Besprechungen und anderweitigen unterrichtlichen Tätigkeiten erstreckten sich auf sehr verschiedene Dinge. Zunächst das Wirtschaftliche: Die Henne wurde auf 13 Eier gesetzt und von einigen Kindern täglich mit Körnern und frischem Wasser versorgt. Am 12. Mai waren neun Küchlein ausgebrütet. Die Klasse, in kleine Gruppen geteilt, besuchte täglich das Nest; die Kinder hatten durch Überlegung und Befragen der Eltern das beste Futter für die Küchlein zu ermitteln. Einige Kinder wurden für das Füttern ausgewählt und halfen nun täglich bei der Zubereitung des Futters.

Das mit der Aufgabe verbundene Naturstudium wurde in folgender Weise durchgeführt: Die Kinder besuchten und beobachteten die Henne und

verglichen ihr Gebaren beim Füttern und Scharren mit dem einer Ente. Der Bedarf an Futter, die Lebensgewohnheiten des Tieres und insbesondere seine Sorge um die Jungen wurden eingehend besprochen. Auch die Feinde desselben und der während der Nacht nötige Schutz fanden Erwähnung.

Dem Sprachunterrichte dienten die Berichte, die nach jeder Beobachtung von den Kindern zu liefern waren. Daran schlossen sich geeignete Erzählungen und Bildbetrachtungen. Das Lesen wurde an einfachen Sätzen zunächst an der Wandtafel geübt (z. B.: Die Henne hat ein Nest) und sodann in der Fibel fortgesetzt. Einige Spiele, die sich auf das Leben der Henne beziehen, wurden eingeübt (z. B. ein chinesisches Spiel: Geier und Henne). Besondere Sorgfalt wurde auf das Zeichnen und Modellieren verwendet; zunächst wurden die Tiere mit dem Pinsel skizziert, sodann aus dem Gedächtnis im Profil ausgeschnitten und aus Ton modelliert. Die Anfertigung der Nachbildung eines Hühnerkorbes aus Draht und Kork bildete als Handarbeit den Abschluß der Beschäftigungen, die sich an die Be-

Digitized by Google

obachtungen anschlossen. Vor Beginn der Ferien wurden Henne und Küchlein der Pflege eines der Kinder übergeben, und damit war die Aufgabe erledigt.

Ein zweites Bild führt uns in eigenartiger Weise vor, wie eine menschliche Tätigkeit von den Kindern lebendig dargestellt wird. Es sind Kinder des ersten Schuljahres, die die Arbeit in einer Schmiede dramatisch vorführen. Ein Kind ist der Schmied, ein anderes der Gehilfe desselben, noch andere sind Pferde und Kutscher, und die übrigen singen ein Lied vom Schmied, wozu sie mit Nägeln auf Hufeisen den Takt schlagen. Daß auch dieses Bild einer amerikanischen Schule entstammt, erkennt man an dem als Schmiedegesell wirkenden krausköpfigen Negerjungen, der rechts im Hintergrunde mit dem Blasebalg hantiert. Salt Lake City, die Mormonenstadt, ist seit einigen Jahren an die Aufgabe gegangen, ihr gesamtes Schulsystem

ganz und gar auf Fröbelschen Ideen aufzubauen, und damit steht auch das Bild, das aus einer der Schulen jener Stadt herrührt, im Zusammenhang. Merkwürdig und für uns Deutsche fast beschämend ist die Tatsache, daß unser Friedrich Fröbel im fernen Westen eine solche Würdigung findet, die ihm bei uns nicht zu teil wird!

Ein drittes Bild stellt den Besuch einer Schulklasse in einer Hufschmiede dar. Es entstammt einer Schule in St. Louis, worauf allerdings weder die Winterkleider der Kinder, noch das Aussehen des biederen Meisters schließen lassen, dessen Gestalt uns ganz heimatlich anmutet. Im übrigen bedarf das Bild keiner Erläuterung.

Dasselbe gilt auch von dem vierten Bilde, eine Gruppe von Knaben darstellend, die, an der Mauer eines Fabrikgrundstückes stehend oder auf der Erde hockend, eifrig skizzieren. In solcher Weise erteilt, wird auch der Zeichenunterricht zum „Wirklichkeitsunterricht", zu einer Brücke, die aus

Digitized by Google

der Schule in das Leben und aus dem Leben in die Schule führt, und das ist wohl das Höchste, was man zu seinem Lobe sagen kann. Dieses Bild verdankt seine Entstehung dem Zeichenunterrichte in einer Bezirksschule der Stadt Leipzig.

Die Druckschrift der „Neuen Bahnen“.

Von Robert Voigtländer, Verlagsbuchhändler in Leipzig.

Mit dem vorliegenden Hefte kehrt die Verlagshandlung von der lateinischen Schrift, mit der bisher die „Neuen Bahnen“ gedruckt worden sind, zur deutschen Schrift zurück; aber es ist nicht die landläufige Fraktur-schrift mit den verschnörkelten, im 16. Jahrhundert als Kanzleierzeugnis entstandenen Großbuchstaben, sondern die Offenbacher Schwabacher, eine neue, edel und leserlich geschnittene Schrift. Deren Großbuchstaben sind meist aus den Kleinbuchstaben entwickelt, und diese sind die künstlerische Veredelung der römischen Grundformen, die ihrerseits aus noch einfacheren Urformen (geritzten oder eingeschnittenen Strichen) hervorgegangen sind.

Wir können froh sein, daß die deutschen Schriftgießereien in den letzten Jahren den alten unfruchtbaren Streit um Fraktur oder Antiqua damit überflüssig gemacht haben, daß sie mit künstlerischer Hilfe bessere deutsche Schriftschnitte schufen. Jener Streit wird um so gegenstandloser, als z. B. die Offenbacher Schwabacher den alten Vorwurf entkräftet, daß Ausländer deutsche Schrift nicht lesen könnten. Aber was sagen unsere Leser zu folgenden Proben:

Latein

> Ex quo illa ratio nata est Platonis, quae a Socrate est in Phaedro explicata, a me autem posita est in sexto libro de reipublica: Quod semper movetur, aeternum est; quod autem motum adfert

Englisch

> Richard now saw himself triumphant over all his opponents. The last of the lords appellants had been banished; and even his uncles, trough affection or fear, seconded all his measures. He had

Damit soll noch nicht gesagt sein, daß man nun flugs romanische Bücher mit dieser Schrift drucken möge, obwohl die „Neuen Bahnen“ kleine fremdsprachige Einschaltungen gelegentlich so bringen werden. Aber von Schwierigkeiten für Ausländer kann man da wohl nicht mehr reden, wobei eingeschaltet sei, daß nur wir Deutschen all diese zarte Rücksicht auf das Ausland nehmen.

Um die künstlerische Überlegenheit der neuen Schrift vor der landläufigen Fraktur zu zeigen, seien einige wenige Zeilen aus einer solchen gesetzt, und der Antiqua gegenüber mögen folgende Beispiele beweisen, welche Unklarheiten bei Verwendung der Antiqua für die deutsche Sprache entstehen können, und wie die Antiqua nicht nur das Verstehen, sondern, bei den vielen langen Worten und infolge der gewissen Buchstaben der Antiqua fehlenden Unterlängen, oft auch das Lesen erschwert:

Digitized by Google

Die Masse des Kreischens
Die Maſſe des Kreiſchens
Die Maße des Kreischens
oder:
Verspare Dir die Versendung auf später
Derspaare? . . . Dersendung? . . . . .
Verſpare Dir die Verſendung auf ſpäter
oder:
Possessern (Ort), Grossstadt, Volkscharakter,
Poſſeſſern (Ort), Großſtadt, Volkscharakter,
Vorgeschriebenermassen, Wolkenkukuksheim,
Vorgeſchriebenermaßen, Wolkenkukuksheim,
Ungeschicklichkeiten etc.
Ungeſchicklichkeiten ꝛc.

Dr. Ehrenfeld, Schulmärchen.

Eine Buchbeſprechung.

Dr. A. Ehrenfeld, Schulmärchen und andere Beiträge zur Belebung des deutſchen Unterrichts. Zürcher & Furrer in Zürich. (Heft IV der Mitteilungen der Geſellſchaft für deutſche Sprache in Zürich.)

Im großen Ozean der pädagogiſchen Literatur geht manches gute Buch zu Grunde. So iſt es den „Schulmärchen" ergangen. Sie ſind bereits 1899 erſchienen, aber in Deutſchland faſt nicht bekannt. Und ſie gehören zu den wenigen Büchern, die man immer wieder mit Gewinn lieſt. Aus der Literatur der letzten zehn Jahre ließe ſich für den Elementarlehrer als kleinſte, erleſene Bibliothek zuſammenſtellen: Gansberg, Plauderſtunden, Scharrelmann, Herzhafter Unterricht, und Ehrenfeld, Schulmärchen. Alle drei Bücher ſind aus dem gleichen Geiſte geboren. Und da die andern beiden den deutſchen Lehrern hoffentlich bekannt ſind, ſo können wir uns über Ehrenfeld kurz faſſen. „Schulmärchen" nennt er ſein Buch, und er zeigt uns darin, „daß der Unterricht ein Spiel, ein Spiel mit tieferem Sinne ſein ſoll, das dem Schüler alles Dargebotene näher rücken und vertraut machen ſoll. Man irrt ſehr, wenn man meint, das ſei nur auf einer untern Stufe notwendig."

In wie vielſeitiger Weiſe Ehrenfeld ſeinen Grundſatz durchführt, mögen einige Überſchriften zeigen: Die lebendige Sprache als Grundlage des Deutſchunterrichts — Dialekt und Schriftſprache — Da fragen wir die Dame Grammatika — Ehrfurcht vor der Perſönlichkeit der Schüler! — Der Aufſatz — Das „Schinden" der Gedichte — Der freie Vortrag — „Im wilden Mann iſt immer etwas los" — Nanſen in Seldwyla — Disputation in der Kloſterſchule — Bismarck im Reichstag.

Aber wie er's macht, darüber läßt ſich nicht reden, man muß ihn ſelbſt leſen. Ein Beiſpiel:

Elly und Anny hängen ſich zutraulich beim Heimweg aus dem Inſtitut an mich, und die größere, ordnungsliebende junge Dame (4. Schuljahr) kann

Digitized by Google

nicht umhin, einen kleinen Fehler meines Äußeren zu rügen. „Ihr Bleistift guckt aus der Tasche, Herr Doktor," sagt sie besorgt.

„Ja, mein Bleistift!"

antworte ich bedeutungsvoll, „der kann überhaupt manches."

„Ja, schreiben," meint Elly.

„Und zeichnen," ergänzt Anny.

„O, das kann ja jeder gewöhnliche," sage ich wegwerfend, „dieser aber ist ein ganz besonderer, stammt auch in gerader Linie von dem berühmten Bleistift der Kalifen von Bagdad ab."

„Was sollte er auch wohl mehr können, tanzen? Er hat ja nur ein Bein! Und das ist von Holz."

„Nein, tanzen wohl nicht, aber singen" — und innerlich entzückt durch das liebliche Schauspiel auf den beiden herzigen Gesichtlein, über die in einem Augenblick die entgegengesetztesten Geister huschen: Entsetzen über den ungeheuerlichen Bären, den aufzubinden ich ihnen im Begriffe bin, Freude über die komische Vorstellung, Hochmut, daß ich ihnen, Damen von 8 und 9 Jahren, noch so etwas einreden wolle, und kindlich naive Neugier — fahre ich mit unerschütterlicher Ruhe fort: „Ja, singen. Und wie schön!"

„So lassen Sie ihn doch ein bißchen singen," tönt es pfiffig.

„Aber Anita, auf der Straße," sage ich vorwurfsvoll. „Und dann läßt er sich jetzt überhaupt nicht hören. Er ist nämlich eigentlich ein Mädchen und darum sehr eitel, aber fleißig, so fleißig seid ihr das ganze Jahr nicht! Bis er nicht das hohe C singen kann, will er sich überhaupt nicht hören lassen. Sowie ich mit ihm nach Hause komme, singt er unermüdlich Skalen."

„Aber nach zehn Uhr nicht bei offenem Fenster, sonst kommt die Polizei."

„Schäme dich, den Herrn Doktor zu unterbrechen."

„Er geht früh zu Bett und steht mit dem ersten Hahnenschrei auf, wie alle braven jungen Leute. Und wirklich schöne Lieder singt er nur, wenn er sich allein glaubt. Wenn ich ihn hören will, zünde ich meine geblümte Zauberampel an — und gehe ins Nebenzimmer. Wenn er sich dann allein glaubt, fängt er an zu singen, erst leise zirpend, wie ein junges Vögelchen, dann aber herrlich, wie eine Nachtigall in einer Sommernacht. Ihr wißt, wie gute Ohren ich habe, ich höre jeden Ton, und dieser schöne Gesang ist mein einziger Trost in den Stunden, in denen ich eure Hefte korrigiere. Er ist jetzt bald schon so weit, sich öffentlich hören zu lassen."

„O bringen Sie ihn in die Schule."

„Dorthin nehme ich ihn ja jetzt schon alle Tage, er liebt Gesellschaft, behauptet aber, wenn ihr nicht mal zwei Wochen lang ganz, ganz brav gewesen seid, könne er es nicht zur Vollendung bringen, das gehe ihm auf die Nerven. Und dabei sieht er alles, er guckt mir ja aus der Tasche."

„Es ist nicht wahr, es ist nicht wahr!" riefen die beiden, indem sie einen Indianertanz um mich aufführten. — — — —

Wie aber der Wunderbleistift am nächsten Morgen in der Schule erscheint und was er dort Gutes stiftet, das möge man bei Ehrenfeld selbst nachlesen. Wem seine Art gefällt, der nehme sein Buch zur Hand, wem sie nicht zusagt, der — wolle nicht Lehrer der Kleinen sein.

Digitized by Google

Bücheranzeigen.

Unverlangt eingesandte, aber zur Besprechung nicht geeignete Werke werden sofort zurückgegeben. Die zur Besprechung verlangten oder angenommenen Werke werden zunächst dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Hrsg. v. Bezirksschulinsp. K. Muthesius. Gr. 8. Gotha, E. F. Thienemann.

28. Heft: Stößner, Dr. A.: Das Experiment im Psychologie-Unterrichte des Seminars. (Aus: Pädagog. Blätter f. Lehrerbildg.) (20 S.) M. —.40.

31. Heft: Brügel, Oberschulr. Sem.-Rekt. Dr.: Moderne Volksbildungsbestrebungen. (36 S.) M. —.60.

32. Heft: Tränkner, Präpar.-Anst.-Vorsteher Chr.: Vom Recht der Kunst auf die Schule. Beiträge zur künstler. Bildg. (88 S.) M. 1.40.

33. Heft: Thoma, Sem.-Prof. Dr. Alb.: Das Drama. Eine gemeinverständl. Darstellg. seines Wesens u. Baues. 2. verm. Aufl. (41 S.) M. 1.—.

Florin, Kantonsch.-Prof. A.: Die unterrichtliche Behandlung v. Schillers Wilhelm Tell. Ein Beitrag zur Methodik der dramat. Lektüre. 2. verm. u. verb. Aufl. (IV, 165 S.) 8. Chur, F. Schuler. M. 2.40.

Hölker, Dr. Johs.: Über Gott u. die Welt. Eine populär-philosoph. Darstellg. einer auf erkenntniskrit. Grundlage aufgebauten Weltanschauung f. denk. Leser jeden Standes, insbesondere f. Studierende aller Fakultäten. (IV, 104 S.) Gr. 8. Leipzig, Buchh. G. Fock. M. 1.50.

Kunst, Die. Sammlung illustr. Monographien. Hrsg. v. Rich. Muther. Kl. 8. Berlin, Bard, Marquardt & Co. Jeder Bd. kart. M. 1.25, geb. in Leinw. M. 1.50, in Ldr. M. 2.50. — 41. Singer, Hans W.: Dante Gabriel Rossetti. Mit 13 Vollbildern in Tonätzg. (66 S.)

Natorp, Paul: Pestalozzi und die Frauenbildung. (47 S.) 8. Leipzig, Dürr'sche Buchh. M. —.60.

Bonus, Arth.: Vom Kulturwert der deutschen Schule. (71 S.) 8. Jena, E. Diederichs. M. 1.50.

Papius, Karl Frhr. v.: Das Radium u. die radioaktiven Stoffe. Gemeinverständliche Darstellung nach dem gegenw. Stande der Forschung m. Einflechtung v. experimentellen Versuchen u. unter besond. Berücksicht. der photograph. Beziehungen. (VIII, 90 S. m. 36 Abb.) 8. Berlin, G. Schmidt. M. 2.—.

Paulsen, Prof. Frdr.: Die höheren Schulen Deutschlands u. ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat u. zur geistigen Kultur. (Aus: „Pädagog. Archiv".) (31 S.) Gr. 8. Braunschweig, Vieweg & Sohn. M. —.50.

Dürrs deutsche Bibliothek, vollständiges Lehrmittel f. den deutschen Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren. — 1. Stein, vorm. Sem.-Dir. Gust.: Älteres deutsches Epos. (VIII, 104 S.) Gr. 8. Leipzig, Dürr'sche Buchh. M. 1.20.

Ziegler, Dr. J. H.: Die wahre Einheit v. Religion u. Wissenschaft. 4 Abhandlungen. (X, 192 S. m. Abb. u. 2 Tafeln.) Gr. 8. Zürich, Art. Institut Orell Füßli in Komm. M. 4.—.

Blinkmann, Th.: Gegen die Selektenschulen. Anh.: Offenes Schreiben an Herrn Dr. Rode, Mitgl. d. Bürgerschaft. (46 S.) Gr 8. Hamburg, C. Boysen. M. —.40.

Hille, Gymn.-Oberl. Prof. Dr. Karl: Zur Pflege des Schönen. Beiträge aus dem Unterrichte in den Mittelklassen des Gymnasiums. 2., verb. u. verm. Aufl. (80 S.) 8. Paderborn, F. Schöningh. M. 1.—.

Senfert, Sem.-Oberl. Dr. Rich.: Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Praktische Ratschläge u. Proben f. die Alltagsarbeit u. f. Lehrproben. 2. Aufl. (IV, 241 S.) Gr. 8. Leipzig, E. Wunderlich. M. 2.40, geb. M. 3.—.

Digitized by Google

O. Graf-Freiburg

Abendlied

Digitized by Google

17. Jahrgang 1905/1906 **Neue Bahnen** Heft 2 November 1905

Die Musik im Leben des Kindes.

Von Hofkapellmeister Dr. Georg Göhler-Altenburg.

Die Verhältnisse haben es mit sich gebracht, daß die Bewegung, die in Lehrer- und Laienkreisen für die Kunst im Leben des Kindes begonnen hat, zunächst der bildenden Kunst zugute gekommen ist. Die Erziehung des Auges spielt nun im Anschauungs- wie im Zeichenunterricht eine größere Rolle als ehedem, eine Menge Hilfsmittel, neue Methoden, neue Bahnen und neue Ziele beweisen, daß hier durch rege Arbeit von den verschiedensten Seiten her Gebiete in Angriff genommen werden, die lange Jahre brach gelegen haben. Auch die Behörden haben diese Bestrebungen oft energisch fördern helfen.

Der Musik im Leben des Kindes ist von so vielen Seiten bisher noch nicht Beachtung geschenkt worden. Eigentlich hätte der Gesang näher gelegen als die bildende Kunst. Vielleicht waren aber viele der Ansicht, hier werde das Wesentliche bereits geleistet, hier sei Hilfe nicht so not.

Die ungenügende Bildung, ja das systematische Verderben der Fähigkeit, wirklich zu sehen, anzuschauen, ließ sich außerdem auch drastischer beweisen als die Notstände, die auf dem Gebiete des Schulgesangs, überhaupt auf dem der Gehörserziehung tatsächlich vorhanden sind.

Die folgenden Zeilen wollen dieses große Gebiet nicht im geringsten erschöpfen, sondern lediglich Anregungen geben, die zur Besinnung und zur Mitarbeit rufen sollen.

Die Musik spielt im Leben des Kindes bereits vor der Schulzeit eine große Rolle.

Der Mangel an Beobachtungsstoff läßt statistische Angaben über die ursprünglichen musikalischen Anlagen von Kindern noch nicht zu. Die passiven und aktiven Erscheinungen sind in diesem Alter nicht genügend studiert. Es ist zu vermuten, daß die Beobachtung, die man hier machen könnte, in vielen Fällen natürliche Veranlagung zum „Hören" ergeben würde, die später durch ungeschickten Unterricht verkümmert. Die Erziehung rhythmischen Gefühls, das ja auch für die Sprache und so und

Digitized by Google

so viele praktische Tätigkeit seinen Wert hat, kann schon in dieser Zeit ganz unmerklich beginnen. Das Schärfen des Gehörs für rhythmische Unterschiede, die das Kind spielend kennen lernt, ist in vielen Fällen gar keine positive Aufgabe, sondern, wie vieles in der gesamten Erziehung, eine rein negative oder palliative. Es gilt nur abzuwehren, nur das „Verschlampen" zu verhüten.

In ähnlicher Weise ist der Sinn für Tonstufen oft sehr entwickelt und das Gedächtnis für Melodien früh vorhanden. Selbst der Ausdruck einer Melodie, meist allerdings ihres Rhythmus, weckt, je nach dem Tempo und dem Charakter der Motive, verschiedene Reaktion im Sinne der gesungenen oder gespielten Weise.

Bei aller Fortbildung solcher Anlagen, besonders aber dann bei der Pflege der Musik in der Schule, ist als wichtigste Forderung stets zu beachten, daß das Gefühlsleben des Kindes nicht im mindesten treibhausmäßig entwickelt werden darf, daß aller sogenannte Ausdrucks- und Gefühlskultus auf das strengste zu vermeiden ist, daß mit allem Dargebotenen ganz genau auf die inneren Bedürfnisse des Kindes Rücksicht genommen werden muß.

Die alte Lehre, daß der Mensch sozusagen die wichtigsten Entwicklungsstufen der Menschheit rasch, aber in richtiger Folge in sich durchleben muß, um die moderne Kultur „vertragen" zu können, um ihr psychisch gewachsen zu sein, muß auch bei der Pflege der Musik beachtet werden.

Es ist deshalb notwendig, daß die schlichteste Einfachheit und Ursprünglichkeit das Kennzeichen aller Musik ist, die dem Kinde in diesem Alter geboten wird. Ja, man kann noch weiter gehen. Alle Musik an sich ist vom Übel! Denn das ist einer der modernsten Begriffe, der also nach dem eben genannten Lehrsatz vom Parallelismus der menschlichen und der menschheitlichen Entwicklung erst in die alleroberste Stufe gehört.

Alle Musik war zuerst Gebrauchsmusik. Ich rechne dazu auch die Gebetgesänge der Urvölker, die ganze Kirchenmusik der christlichen Kirche.

Alle Musik diente einem Zwecke. Das muß sie auch im Leben des Kindes. Musik, ausschließlich für sich gepflegt, macht faul, verweichlicht, macht nervös, ein großer Musikgelehrter sagt sogar wohl mit Recht: macht dumm.

Das aber ist ja eigentlich nicht Zweck des Unterrichts.

Also: keine Musik an sich in der Volksschule, überhaupt im Leben des Kindes bis zum Übergangsalter. Wer vor dieser Zeit Musik an sich wirklich versteht, ihren Ausdruck sucht und findet, ist psychisch

Digitized by Google

anormal und im Interesse seiner leiblichen und geistigen Entwicklung mit ganz besonderer Vorsicht zu erziehen.

Doch wir reden hier nicht von Dekadence-Erscheinungen und von Abnormitäten.

Für das leiblich und geistig gesunde Kind muß alle Musik Zweck haben, muß mit einem Gebrauch verbunden sein.

Das Kind singt zum Spiel seine Reigenlieder, singt beim Marschieren, singt wohl auch bei rhythmischer Tätigkeit sonst, beim Hämmern, singt dann in der Schule beim Beginn des Unterrichts sein Gesangbuchlied als Schulgebet, singt in der Kirche. Alles „zum täglichen Gebrauch". Singt auch bei Gratulationen Vater und Mutter oder Freunde und Freundinnen an. „Zum festtäglichen Gebrauch." Daran muß festgehalten werden. Alles, was es singt, muß das Kind verwerten können, so wie die Komponisten bis zu Anfang des 19. Jahrhunderts eigentlich überwiegend Musik zum Verwerten für bestimmte Zwecke in der Kirche, bei Volksfesten, bei Hoffestlichkeiten schrieben.

Und das Kind muß sich bei dem allen nicht als Einzelwesen, sondern als Glied eines Ganzen fühlen.

Auch der Sologesang ist eine verhältnismäßig moderne Errungenschaft. Daß er nicht früher geübt wurde, hat gewiß Gründe musikalisch-technischer Natur. Aber die musikalische Technik wäre gefunden worden, wenn das psychische Bedürfnis dagewesen, wenn die geistige Entwicklungsstufe erreicht gewesen wäre.

Das war aber nicht der Fall. Das Individuelle war noch nicht entwickelt, alles Geistige ward im wesentlichen gemeinschaftlich empfunden.

Auch die Musik ward gemeinschaftlich geübt. Wenn die Texte z. B. der weltlichen Lieder des 16. Jahrhunderts auch von „ich" und „du" redeten, die Lieder waren doch Gesellschaftslieder, die nicht als Kunstleistungen, sondern als Gebrauchsmusik geschrieben und gesungen wurden. „Es singt sich gut am Abend in der Kühle" sagt ein italienisches Volkslied, das verwandten Zwecken dient. Als Wander- und Tanzlieder, als Lieder zu Spiel und Scherz wurden diese Sachen gesungen.

Man muß diese Entwicklung beachten und auch die Kinder durchaus als gleichartig empfindende Masse behandeln, die nicht von persönlichen, sondern Allgemeinempfindungen beherrscht werden, erst einmal auch in der Musik als Menschen, als Gemeinschaftswesen fühlen und sich äußern lernen müssen, ehe die sich von selbst regende Individualität sich entwickeln soll.

Digitized by Google

Wenn dann der eigentliche Gesangunterricht einsetzt, so muß er im wesentlichen als rein technische Förderung zur Beherrschung der Stimme und zur Kenntnis der musikalischen Gesetze angesehen und behandelt werden.

Das klingt seltsam und zu fachmännisch. Man überlege sich aber einmal das Eine: Was würde aus einem Zeichenunterrichte, der keine technische Beherrschung des Handwerklichen lehrte, sondern nur Gefühl wecken und Gemüt bilden wollte? Daß man erst sehen lernen muß, ehe man Gesehenes zeichnen kann, das ist ja eine andere Frage, die dabei keine Rolle spielt. Ich weise nur darauf hin, daß methodische, gründliche Ausbildung des Handwerklichen notwendig ist.

Beim Zeichnen gibt man das zu, im Gesangunterricht hat man immer „geschlampt und geschlumpert" und es infolgedessen auch zu nichts gebracht. Man hat gesagt, man lasse der Natur freien Lauf. Im Schreibunterricht könnte man mit der Methode zu netten Resultaten kommen.

Die traurigen Resultate des Schulgesangunterrichts haben im wesentlichen in dieser liederlichen Vernachlässigung des Technischen ihren Grund.

Die Herren Kreisschulräte, die sich leider zu oft einbilden, auch vom Gesang etwas zu verstehen, werden sofort mit dem Einwand zur Hand sein, daß zu alledem musikalische Veranlagung gehöre, daß das zu spezielle Forderungen seien, daß — bitte, meine Herren! Ehe Sie sich mit weiteren Einwänden bemühen, überlegen Sie sich einmal, daß fast alle Kinder sehr gern und oft sehr gut bei ihren Spielen singen, ehe sie in die Schule kommen, und daß zur Pflege dieses Triebes viel weniger Zwang gehört als oft bei der Pflege des Zeichnens, das eine viel seltenere spezifische Veranlagung voraussetzt.

Im übrigen ist ja eben — dazu werden ja „Neue Bahnen" beschritten — viel zu wenig auf wirkliche Bedürfnisse des Kindes Rücksicht genommen worden.

Das normal veranlagte Kind — unsere Schulen haben leider nicht immer darauf Rücksicht genommen — hat vor allen Dingen das Bedürfnis, den Dingen auf den Grund zu kommen, Ursache und Wirkung zu erkennen, zu wissen, nicht zu fühlen, sondern zu wissen. Das Gefühlsleben entwickelt sich, wenns nicht wie bisher vielfach durch die Schule in künstliche, unkindliche Wege geleitet wird, im Verkehr ganz von selbst. Auf falsche Wege, zur Unnatur führt es aber stets, wenn es gezüchtet wird, ohne die Grundlage von Kenntnissen.

So sind in der Musik — z. B. im Wagnerkultus — die größten Schwätzer und Gefühlshelden Dilettanten, die nichts, weder Geschichte

Digitized by Google

noch Musik, gelernt haben, also nicht Ursachen und Wirkungen scheiden können und nur mit dem faltigen Mantel unklarer Gefühle ihre geistigen Blößen decken. Solche schwammige Unklarheit zu vermeiden, ist die wichtigste Aufgabe aller künstlerischen Erziehung. Am ernstesten aber muß diese Aufgabe natürlich im Kindesalter angefaßt werden, dessen schönste Zierde ja die kindliche Unbefangenheit und das Verlangen nach klarer Bestimmtheit ist.

Der bisherige Gesangunterricht hat mit seinem schnuddeligen Betrieb die Kinder wirklich sehr oft faul und lässig gemacht. Die Verachtung der Gesangstunden, besonders in etwas höherem Kindesalter, ist im wesentlichen der instinktiven Erkenntnis der Kinder zuzuschreiben, daß hier kein ernster, sachlicher Unterricht erteilt wird, sondern Zeit totgeschlagen.

Das Interesse sinkt, nicht weil keine Veranlagung da wäre, sondern weil es keine Nahrung erhält, weil der Wissensdurst, das Verlangen nach Erkenntnis nicht befriedigt wird.

Es ist sehr leicht möglich, den Kindern in anschaulicher Weise die verschiedenen rhythmischen Werte, dann auch die Intervalle klar zu machen, nicht damit sie beim Singen daran denken, sondern damit sie sich der wesentlichen Grundelemente, die auch in der Dichtung und Sprache eine große Rolle spielen, bewußt werden.

Man unterschätzt noch viel zu sehr den Tatsachensinn des Kindes, sein Bedürfnis, das Wesen der Dinge, nicht ihren Eindruck, ihre Wirkung bloß zu kennen.

Ein entlegenes Beispiel mag das bestätigen. Ich entsinne mich, daß ich eigentlich erst mit 25 Jahren, als ich das erste Mal in Bayreuth war, unmittelbar das Stimmunggebende der Tatsache empfunden habe, daß die bewaldeten Berge in der Nähe ihr Grün haben, in der Ferne aber wirklich blau erscheinen. Und doch war ich sehr viel in deutschen Mittelgebirgen herumgewandert. Woher kam das? Weil in Bayreuth, wo künstlerischer Genuß die ganzen Tage beherrschte, auch die Landschaft mir als Stimmung entgegentrat. Und früher? Ich habe auf einer guten Bürgerschule in den meisten Fächern, und so auch in der Heimatkunde, ausgezeichneten Unterricht gehabt. Damit war für alle Wanderungen der Tatsachensinn, der Orientierungssinn, geweckt und gebildet. Auf allen Reisen interessierte mich nicht die Stimmung der Landschaft, nicht die Schönheit, sondern die Frage: Wo sind wir? Was ist das für ein Berg? Wie hoch? Wohin dacht sich das Gebirge ab? Was sind die Täler, die die wesentlichen Einschnitte geben? In welcher Richtung liegt die Stadt? Was für Gestein? Was für charakteristische Pflanzen?

Digitized by Google

Und ich denke, das war eine richtigere Art zu reisen, als die der modernen Kinder, die unverstandene Phrasen nachbeten von „Schönheit, Linie, Farbe, Stimmung der Landschaft", und keine Landkarte lesen und sich nicht zurechtfinden können, nichts Positives, sondern nur schwächlich machende Gefühlsschwärmerei auf ihren Reisen treiben.

Das Beispiel sagt folgendes: Das Kind will keine Gefühlsanalysen seiner Musik, will überhaupt nicht darauf hingewiesen sein, was Stimmung in der Musik ist. Das einzige, was man zur Erziehung des Gefühlslebens in der Musik zu tun hat, ist, daß man dem Kind nur wirklich gute, gefühlsechte Musik bietet und alles von ihm fernhält, was geschmackverderbend wirkt. An solchem guten Material bildet sich der Sinn für gute Kunst ganz von selbst. Sobald das Urteil mehr entwickelt ist, kann man ja hie und da einmal durch Beispiel und Gegenbeispiel zeigen, woraufs ankommt. Aber besser noch gar kein Gegenbeispiel. Heutzutage freilich gibts leider in den Schulen mehr Gegenbeispiele! Davon nachher noch ein Wort.

Jetzt noch kurz, was ich unter dieser technischen Erziehung verstehe. Neben den allgemeinsten musikalischen Grundbegriffen vor allen Dingen einige gesangtechnische Dinge, die jeder Mensch braucht, z. B. Atemübungen. Man soll mal sehen, was das den Kindern, die ja über die wichtigsten Funktionen ihres Körpes gänzlich im unklaren gelassen werden, für Freude macht, alle die Muskeln brauchen zu lernen, die zu einem wirklichen Atemholen gebraucht werden.

Dann Sprachübungen. Auch hier muß das Kind Ursache und Wirkung beurteilen lernen. Und mit wie viel Vergnügen wird es beobachten, wie es seine Konsonanten richtig bildet und richtig verbindet, wie es Vokale hell und dunkel färben kann, welcher Unterschied zwischen falscher und richtiger Lautbildung besteht. Das alles gehört in einen guten Gesangunterricht, auch in der Volksschule. Und das alles kann geleistet werden ohne Vermehrung der Unterrichtsstunden, wenn man nur den ganzen Lehrplan sinnvoll gestaltet und Rücksicht auf das Kind und auf das nimmt, was es fürs Leben verwerten kann.

Ich komme damit zu den Gegenbeispielen. Die Hälfte aller Zeit, die in den meisten Schulen mit Musik verbraucht wird, ist sinnlos verschwendet, ist nur dazu da, das berühmte Paradieren mit Drill zu ermöglichen.

Diese Manöverleistungen auf Befehl der Schulbehörden sind die größte Versündigung an den Kindern. Sobald diese durch die ersten vier Schuljahre durch sind, wird der „Gesangunterricht" (!) der meisten

Digitized by Google

Schulen dazu verwendet, Gesänge für Festfeiern einzupauken. Königs und Kaisers Geburtstag, Sedanfest, Entlassung, vielleicht auch noch Direktorjubiläum bieten willkommenen Anlaß, den Schul- und Stadtbehörden die dressierten Kinder vorzureiten. Die Musik, die die Kinder dabei von sich geben müssen, ist wirklich meist nur dieses schleunige „Donsichgeben" wert. Wer einmal eine dieser patriotischen oder gemütvollen Festkantaten auf schaudervollen Text („Kaiser Rotbarts Erwachen", „Der Frühling", „Unser König") erlebt hat, muß eigentlich an der Fähigkeit der Lehrer und Behörden, über Kindererziehung überhaupt mitzureden, zweifeln.

Das passiert aber nicht an einer Schule, sondern jahraus, jahrein an tausenden. Und die Klagen der bessern Gesanglehrer, diesen Unfug abzuschaffen, fruchten bei den die Konkurrenz fürchtenden Direktoren, die ein Mitglied des Rates zu Besuch erwarten, nichts.

Man säubere zunächst einmal unsere Schulen von diesem festlichen Unrat. Damit gewinnt man dann Zeit für wirkliche musikalische Erziehung.

Stoff aber für diese werden für alle Zeiten bleiben Volks- und Kirchenlied. Volkslied im weitesten Sinne des Wortes. Vor allem ist auch das Kinderlied, das Spiellied mehr als bisher zu pflegen. Anfänge zur Materialsammlung sind ja bereits gemacht.

In dem geistlichen Liederbuch, dem weltlichen Gesangbuch und den 50 deutschen Volkskinderliedern, die bei Breitkopf & Härtel erschienen sind, findet sich eine Menge Stoff. Zum großen Teil sind die ersten beiden Sammlungen freilich fürs Haus bestimmt. Der Schule fernzuhalten ist auch vor allem das Analysieren der Stücke, das die Einleitungen bieten. Fürs Alter von 15—20 Jahren mag das dann oft ganz nützlich sein.

Auch so und so viele neuere Liederbücher für die Schulen zeigen recht gute Ansätze. Das wichtigste bleibt dabei strengste Verbannung alles Unkindlichen, alles Unechten und stete Rücksichtnahme auf die praktische Verwendbarkeit der Lieder bei Spiel und Wandern. Noch mehr als bisher sollte außerdem das weltliche Volkslied des ausgehenden Mittelalters verwertet werden.

Daneben aber muß der Choral mit seiner nicht zu überschätzenden Geschmack bildenden Kraft als tägliches Brot im Unterricht gereicht werden.

Faßt man das alles ernst, ohne Gefühlsduselei und mit scharfer Beobachtung der Empfänglichkeit und der Bedürfnisse des Kindes an, so gibt man endlich auch der Musik im Leben des Kindes wieder die rechte Stellung und verschafft ihm damit für die weitere Pflege des Gesangs im Leben die rechte Grundlage.

Digitized by Google

Was singen unsere Kinder?

Ein Beitrag zur Kritik unserer Liedertexte.

Von Dr. Fritz Kraner in Pirna.

Seit mehr als einem Jahrzehnt beobachten wir eine lebhafte Bewegung für eine durchgreifende Reform der Methode des Gesangunterrichts in unseren Volksschulen. Der unhöfliche Engländer Hullah fing sie mit ein paar wuchtigen Keulenschlägen an, und allerhand rücksichtsvollere Leute bei uns setzten sie in immer feiner werdender Arbeit fort, so daß wir nun allgemach auch erfreuliche Erfolge sehen. Aber freilich: es handelte sich bislang eben ausschließlich um das Unterrichtsverfahren. Ob der Unterrichtsstoff nicht auch reformbedürftig sei, ob insbesondere nicht auch die Texte der von unseren Kindern gesungenen Lieder eine eingehende Prüfung dringend nötig hätten, ob nicht gar manches in unseren Liederbüchern erbeingesessene Lied seines dichterischen Unwertes halber verdiente, von Haus und Hof gejagt zu werden, und nicht draußen allerhand Neulinge stehen, die es mit den Besten unter den Alten wohl aufzunehmen vermögen und ein volles Recht auf Einlaß haben: das sind Fragen, die man in der pädagogischen Presse in der jüngsten Zeit wohl hin und wieder einmal gestreift, niemals aber mit aller erforderlichen Rücksichtslosigkeit erörtert und beantwortet hat.

Und doch hätte der Gedanke, reinen Tisch zu machen, um so näher gelegen, als ja die psychologische und künstlerische Kritik in Sachen der für das Kind bestimmten literarischen Erzeugnisse heutzutage geradezu in der Luft liegt. Man erinnere sich des kritischen Fegefeuers, durch das der Lesebuchstoff hindurchgehen muß! Man erinnere sich des strengen Gerichts, dem sich die Jugendschriften unterwerfen müssen! Man erinnere sich des ganzen heiligen Eifers, mit dem in unserer Zeit für die künstlerische Erziehung der Jugend geschrieben und getagt, gekämpft und geschaffen wird! Vielleicht, daß man in der Verborgenheit der verschiedenen „Liederbuchkommissionen" bereits rüstig beim Aufräumen ist, einige Anzeichen deuten darauf hin. Möchten die nachfolgenden Untersuchungen und Erörterungen den Arbeitern am neuen Werke ein wenig das Rückgrat stärken gegenüber der fast erdrückenden Masse der Ewig-Gestrigen!

Um für die Beurteilung der ganzen Sachlage die richtige Stellung zu gewinnen, gilt es zunächst, in aller Kürze zwei Vorfragen zu beantworten. Die erste lautet: In welchem Wertverhältnis stehen Text und Melodie zueinander?

Digitized by Google

Es ist für mich nicht im geringsten zweifelhaft, daß unter den beiden Bestandteilen des Liedes die Dichtung in der Regel nicht nur der zeitlich frühere, sondern auch der an sich wertvollere ist. Von vornherein als selbständiges künstlerisches Gebilde gedacht, vermag sie, auch losgelöst von der Melodie, für sich allein zu bestehen und eine voll befriedigende künstlerische Wirkung zu erzielen. Denn es fehlt ihr ja keines der unerläßlichen Merkmale des Kunstwerkes, der wertvolle Gedanken- und Gefühlsinhalt ebensowenig wie die künstlerische Form! Ganz anders bei der Melodie! Als Bestandteil des Liedes verdankt sie ihr Dasein in 99 von 100 Fällen nur der Dichtung. Aus der Gedanken- und Gefühlswelt heraus, die in dieser lebt, wurde sie geboren. Einen eigenen, selbständigen Inhalt hat sie kaum. Sie ist im wesentlichen nur die Resonanz der Dichtung in einem musikalischen Gemüt. Von der Dichtung losgelöst, ist sie gezwungen, ihre Zuflucht zu einem Musikinstrumente zu nehmen, vermag aber auch dann nur ein schwaches Nachbild des in jener liegenden Gedanken- und Gefühlsgehaltes zu geben. Es verliert sich dann alles ins Gestaltenlose, Unbestimmte, sie wird, immer ihr Verhältnis zum Gesamtkunstwerke des Liedes in Betracht gezogen, nahezu zur reinen Form und muß infolgedessen der vollen künstlerischen Wirkung entbehren. Es ist nicht anders: sie ist nicht Hauptsache, sondern Beiwerk. Man kann vielleicht auch sagen: sie tritt zum Gedichte, wie die Farbe zur Zeichnung.

Da drängt sich denn ganz von selbst die andere Vorfrage auf: Trägt die Schule diesem Wertverhältnis zwischen Text und Melodie Rechnung? Man darf wohl mit einem runden Nein darauf antworten, ohne damit gar vielen Gesanglehrern Unrecht zu tun. Der Text kommt in seiner Eigenschaft als künstlerisches Gebilde von eigenartigem Gedanken- und Stimmungsinhalt nur in Ausnahmefällen einmal zu seinem vollen Rechte. Er wird meist ganz zur Nebensache herabgedrückt. Man glaubt, schon wunderwas geleistet zu haben, wenn man seine einzelnen Strophen zuvor einmal mehr oder minder lautrichtig sprechen läßt, ehe man daran geht, sie singen zu lassen. Daß man selbst das noch versäumt und ihn einfach zeilenweise mit der Melodie übermittelt, dürfte durchaus nicht zu den Seltenheiten gehören. Wie schlimm es um die Würdigung des Textes und um sein Verständnis steht, geht recht deutlich aus der allgemein bekannten Tatsache hervor, daß wir beim gedächtnismäßigen Gesange sehr vieler unter den bekanntesten unserer Schullieder nicht über die erste Strophe hinausgelangen, die erste Strophe, die ja in den meisten Fällen die Sache noch gar nicht selbst, sondern nur die Einleitung dazu bietet.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA
Digitized by Google

Mehr Verständnis für das wahre Wesen des Liedes als eines poetisch-musikalischen Kunstwerkes, mehr Respekt vor seinem poetischen Bestandteile und mehr liebevolles Sichversenken in den dichterischen Gehalt tut vielen unserer Gesanglehrer recht sehr not. Dabei ist freilich nicht zu vergessen, daß Gleichgültigkeit gegen den Text und Unfähigkeit zur Kritik sich wechselseitig bedingen: Man ist kritiklos, weil man gleichgültig ist, und man ist gleichgültig, weil einem die rechten Maßstäbe für eine angemessene Beurteilung fehlen. Das führt uns mit innerer Notwendigkeit zu der Hauptfrage: An welchen Maßstäben vermag man den Wert eines Liedertextes zutreffend abzumessen, und was ergibt sich aus ihrer Anwendung?

Da es sich hier um Schullieder handelt, kommen neben rein dichterischen natürlich auch rein pädagogische Maßstäbe in Betracht. Verschaffen wir uns zunächst über die letzteren Klarheit!

Über den sittlichen Maßstab, den obersten pädagogischen, braucht man nicht viel Worte zu machen. Wer nicht geradezu prüde ist, wird unter den in unseren Volksschulen gesungenen Liedern kaum eines zu entdecken vermögen, das in sittlicher Beziehung Bedenken erregte. Höchstens könnte es noch immer angezeigt sein, eine Warnungstafel aufzurichten vor jener faustdicken Sittlichkeit, die von keiner Blume, keinem Vogel, keinem Käfer, ja von keinem Fische und Frosche zu reden weiß, ohne zuguterletzt das moralisierende Schwänzlein ein paarmal feierlich-komisch hin und her wackeln zu lassen. Selbst hervorragende Dichter haben in dieser Beziehung zuweilen schwache Stunden. Wie hätte sonst der vortreffliche Hoffmann von Fallersleben ein so plattes Machwerk in die Welt setzen können, wie das in verschiedenen sächsischen Liederbüchern[1]) unter der Überschrift „Guter Vorsatz" dargebotene mit seiner geistreichen Moral: „O wär' ich doch so frisch wie der Fisch, so flink wie der Vogel, so zufrieden wie das Bienlein!" Und selbst einem so angesehenen Liederbuche wie dem Leipziger passieren noch im Jahre des Heils 1905 Menschlichkeiten wie die Aufnahme des aus Unvermögen moralischen „Lammes auf der Weide" von Chr. Schmid:

„Das Lamm auf der Weide ist fröhlich und froh,
Vor Lust und vor Freude da hüpfte es so.
Wer auch so unschuldig, so fromm und so gut,
So sanft und geduldig, hat fröhlichen Mut."

[1]) Die literarischen Nachweise, die hier wegen Raummangels wegbleiben müssen, stellt der Verfasser auf Wunsch gern zur Verfügung.

Digitized by Google

Hei, wie eine derartige „sinnige" Naturbetrachtung frisch sprudelnd aus der Tiefe eines kindlichen Gemütes hervorquillt!

Daß der Gedankengehalt des Liedes dem kindlichen Verständnis erreichbar sein müsse, scheint eine Forderung zu sein, über die keine Silbe mehr zu verlieren wäre. Gleichwohl wird gegen sie in unseren Schulen leider recht oft gesündigt. Ich halte es zwar für kein sonderliches Unglück, wenn dann und wann ein Wort, ja eine Zeile unverstanden bleiben muß. Jedenfalls aber dürfen die inhaltlichen Schwierigkeiten nicht derart sein, daß das Lied als Ganzes über das Verständnis des Kindes hinausgeht. Das ist aber fast immer der Fall, wenn es sich auch nur vorwiegend in der Welt des Abstrakten bewegt, denn das Kind denkt durchaus anschaulich-gegenständlich. Selbst der einfache Symbolismus, mit dem viele unserer bekanntesten Schullieder zu wirken trachten, ist für das kindliche Verständnis in den meisten Fällen noch zu hoch. Das gilt in Bezug auf das Kind schlechthin, doppelt natürlich im Hinblick auf das der Unter- und Mittelstufe. Was für harte Nüsse man aber selbst Acht- und Neunjährigen zu knacken aufzugeben wagt, sieht man mit Erstaunen, wenn man die beiden, in ihrer ersten Strophe übrigens schon längst auf das Niveau des Gassenhauers hinabgeleierten Lieder: „Laßt uns alle fröhlich sein" (von Günther) und „Freut euch des Lebens" (von Usteri) als Stoff für das dritte Schuljahr aufgezeichnet findet. Man überlese sie nur einmal in aller Ruhe, man stelle sich einen achtjährigen Knirps vor, der sich also vernehmen läßt:

„Und wenn der Pfad sich furchtbar engt
und Mißgeschick uns plagt und drängt,
so reicht die Freundschaft schwesterlich
dem Redlichen die Hand" –

oder gar:

„Wer nach unsern Vätern forscht,
mag den Kirchhof fragen;
ihr Gebein, das längst vermorscht,
wird die Lehr' ihm sagen:
Nützt das Leben, braucht es bald;
eh' die Morgenglocke schallt,
kann die Stunde schlagen." –

Man wird da schwerlich aus dem Dilemma herauskommen: Entweder denken an manchen Orten die Kinder mehr, oder die Lehrer, soweit sie Liederbücher herausgeben, zuweilen – weniger, als man gemeinlich glaubt. Wenn dagegen das Löwensteinsche „Trara, die Post ist da", das mitsamt seinem „schön grüßenden Onkel" selbst für ein sechsjähriges Kind keinerlei inhaltliche Geheimnisse mehr enthält, nach dem offiziellen Chemnitzer Liederbuche erst im dritten, nach dem Dresdner gar erst im fünften Schuljahre gesungen werden soll, so mutet einen das an, als wollte man einem zehnjährigen Buben, der bereits seinen Lederstrumpf

Digitized by Google

mit Erfolg liest, noch einmal die Fibel als geeignete Lektüre auf den Weihnachtstisch legen. Da darf man zur Abwechselung wohl auch einmal sagen, es reiche der Gehalt des Liedes nicht an das Verständnis des Kindes hinan.

Bedeutsamer noch als der reine Gedankengehalt ist für das Wesen des Liedes sein Gehalt an Stimmung. Er ist es ja, wodurch ein Gedicht erst zum Liede wird, denn nicht die Gedanken vornehmlich, sondern die Stimmungen drängen zum Singen. Nun unterscheidet sich das kindliche Gemüt aber in vielen Stücken wesentlich von dem des Erwachsenen. Von stürmischen Leidenschaften, durch die es bis in seine untersten Tiefen aufgewühlt werden könnte, weiß es noch nichts. Selbst die stärksten Empfindungen bewahren ihre Kraft in ihm meist nur kurze Zeit. In der Tiefe fest, so daß davon ein deutliches und leicht wieder auffrischbares Erinnerungsbild zurückbleibt, wird selten eine. Dagegen ist die kindliche Seele fast nie ganz ruhig. Jeder Windhauch kräuselt seine Oberfläche mit leichtbeweglichen Empfindungswellen. Das Kind empfindet im allgemeinen zwar nicht tief, aber viel. Dazu entspringen seine Gefühle in der Regel unmittelbar aus dem sinnlichen Eindruck. Die höchsten und edelsten Empfindungen müssen ihm, da sie erst das Ergebnis eines zusammengesetzten, dem Kinde noch unmöglichen Gedankenablaufes sind, fremd bleiben. Das sind keine Neuigkeiten! Beachtet man aber auch allezeit, was so auf der Hand liegt?

Wenn das in so vielen Stücken vortreffliche Hamburger Liederbuch das Eichendorffsche „In einem kühlen Grunde" mit seiner Klage um verratene Liebe und gebrochene Treu und seiner Sterbenssehnsucht in der Schlußstrophe für etwa zehnjährige Buben auswählt, so möchte man ausrufen: „Fürwahr, in Hamburg hält man sich dazu mit der Liebe wie mit dem Sterbenwollen!" Ich werde darauf späterhin noch einmal zurückkommen. Hier ein anderes Beispiel! Die Chemnitzer weisen das bekannte „Traute Heimat meiner Lieben" von Selis-Seewis dem 4. Schuljahre zu. Es schildert die vom Heimweh durchzitterten Erinnerungen eines reifen Mannes an die längst verlorene Heimat. Was soll es in dem Munde eines neunjährigen Kindes, das sich noch kaum bewußt ist, daß es eine Heimat hat, weil es eben noch mitten darin ist? Von einem Miterleben kann dabei schlechterdings keine Rede sein. Das ganze Lied wird im Munde eines Neunjährigen zur völligen Unwahrheit. Mir scheint es überhaupt, als ob wir ganz allgemein die kindliche Fähigkeit bedeutend überschätzten, die Natur empfindsam zu betrachten. Daß ihm die Freude an den bunten Blumen und Schmetterlingen, das Wohlgefallen an den

Digitized by Google

gefiederten Sängern des Waldes, die Lust am Plätschern der Wellen und am leisen Herniederwirbeln oder auch wilden Tanze der Schneeflocken geradezu angeboren ist, bestreite ich natürlich nicht. Von dieser naiven Freude aber bis zu jener ausgesprochen sentimentalischen (ideenreichen und gefühlsseligen) Naturbetrachtung, die in zahlreichen unserer Schullieder selbst der Unter- und Mittelstufe den Angelpunkt der Stimmung abgibt, ist doch noch ein sehr weiter Schritt. Man lese daraufhin einmal das vielgesungene „An den Mond" („Guter Mond, du gehst so stille") aufmerksam durch, sei es in der Fassung des Volksliedes oder in der ihm von Enslin gegebenen, und vergegenwärtige sich dann, daß man das Verständnis für seinen Stimmungsgehalt ganz allgemein bereits einem acht- bis zehnjährigen Kinde zutraut!

„Guter Mond, du gehst so stille
in den Abendwolken hin,
bist so traurig, und ich fühle,
daß ich ohne Ruhe bin.
Traurig folgen meine Blicke
deiner stillen, heitern Bahn.
O, wie hart ist das Geschicke,
daß ich dir nicht folgen kann."
(Volkslied.)

„Guter Mond, so sanft und milde
glänzest du im Sternenmeer,
walleſt in dem Lichtgefilde
hehr und feierlich einher.
Menschentröster, Gottesbote,
der auf Friedenswolken thront,
zu dem schönsten Morgenrote
führst du uns, o guter Mond."
(Enslin.)

Ähnlich liegen die Dinge bei der „Goldnen Abendsonne". Ihrem Untergange auf Nimmerwiederkehr vermöchte ich keine Träne nachzuweinen. Sie hat ihre „Kanone Wonne" lange genug erdonnern lassen.

So viel über die pädagogischen Maßstäbe! Sie werden uns namentlich vor schädlichen **Verfrühungen** bewahren, deren Folge gedankenloses, der inneren Anteilnahme bares und der Würde des Gegenstandes unangemessenes Singen sein muß. Sie werden es verhüten, daß wir fernerhin daran teil haben, wenn man edles Kunstgut den Unmündigen wie eitel Tand zur Mißhandlung preisgibt. Wie leid muß es einem um den „Guten Kameraden" tun, der es sich in den meisten Schulen gefallen lassen muß, daß man ihn zum vielgequälten Spielgefährten kaum achtjähriger Knirpse macht! „Zum Teufel ging der Spiritus!"

Nun zu den **dichterischen** Maßstäben! Zunächst: Darf man solche in Bezug auf das Kinderlied überhaupt mit einiger Strenge anwenden? Die Antwort ergibt sich sofort, wenn man die Frage so stellt: Sind von dichterisch **minderwertigen** Texten wesentliche Nachteile für das Kind zu erwarten? Antwort: Zum ersten: Das Kind muß in jedem einzelnen

Digitized by Google

Falle, in dem man es mit poetisch Unzulänglichem oder Wertlosem abspeist, des edeln Genusses entbehren, den echte Dichtung jedem dafür empfänglichen Gemüte gewährt. Zum andern: Es erleidet, durch jeden dichterisch wertlosen Text in der Entwicklung seines künstlerischen Sinnes gehemmt, einen dauernden Schaden an seiner künstlerischen Urteils- und Genußfähigkeit. So sind es im Grunde pädagogische Erwägungen, die zu der Forderung drängen: Kein Lied, das nicht die wesentlichen Merkmale echter Poesie an sich trägt, darf der Ehre gewürdigt werden, daß man es in unseren Schulen singt.

Das ist nun allerdings eine Forderung von bedeutender Tragweite, und es wird manchen harten Kampf kosten, ehe sie sich allenthalben wird Geltung verschaffen können. Sehen wir zu, was sie im einzelnen enthält!

Am Begriffe des poetischen Kunstwerkes haben wir eine materiale und eine formale Seite zu unterscheiden. Bleiben wir zunächst bei der ersteren stehen!

Zum Wesen der Poesie gehört vor allen Dingen Wahrheit, Wahrheit sowohl in rein sachlicher Beziehung als auch in Rücksicht auf die Empfindungswerte, die sie zur Geltung bringen will. Beobachten wir, daß der Dichter absichtlich oder aus Unkenntnis die Tatsachen fälscht, so regt sich in uns intellektueller oder auch sittlicher Widerspruch, und von poetischer Wirkung kann keine Rede mehr sein. Bemerken wir, daß er Empfindungen zur Schau trägt, an deren Echtheit wir aus triftigen Gründen nicht glauben können, so erweckt auch das unser Mißfallen, und um die poetische Wirkung ist es abermals geschehen. Der echte Dichter kommt mit der ungeschminkten Wahrheit aus und ist seines Erfolges gleichwohl sicher. Der Dichterling nimmt, um Gefühle zu erwecken, die er selbst nicht hat, seine Zuflucht zur Übertreibung und sachlichen Fälschung, und verfehlt gerade dadurch seinen Zweck um so gewisser.

Beispiele solch unwahrer Poetasterei finden sich auf keinem Gebiete so häufig als auf dem der patriotischen Dichtung. Es ist keine angenehme Aufgabe, es aussprechen zu müssen, aber die Wahrheit fordert es: Unter all den Liedern, die in unseren Schulen zum Preise des Herrschers gesungen werden, befindet sich kaum eines, das den Ehrennamen einer Dichtung wirklich verdiente. Die meisten sind in ihrer inneren und äußeren Form klägliche Stümperei und schlagen mit ihren platten Schmeicheleien und schwülstigen Übertreibungen auch jeder ehrlichen Überzeugung und jedem gesunden Empfinden geradezu ins Gesicht. Unsere Sachsenhymne, an sich zwar ein poetisch gar kümmerliches Gewächs, kann man bei

Digitized by Google

einiger Nachsicht schließlich noch immer passieren lassen. Bedenklicher steht es um das „Heil dir im Siegerkranz", wenn man es, wie das ja Gebrauch ist, schlankweg auf jeden beliebigen Herrscher bezieht. Kann etwas die — sagen wir gelinde — Sorglosigkeit, mit der man in derartigen Liedern mit der Wahrheit umspringt, besser charakterisieren als die Tatsache, daß das Dresdner Liederbuch in der Schlußstrophe den Namen des Herrschers einfach ausläßt und dafür eine Reihe Punkte einsetzt? Ist es wirklich ganz gleichgültig, auf wen man das Lied bezieht? Sind Beinamen wie „des Volkes Zier", „der Menschheit Stolz", „der Liebling des Volks" so nichtssagend, daß man sie ohne Bedenken jedem Beliebigen zulegen kann, der eine Krone trägt? Gesinnungstüchtigkeit Schema F! — Möchte sich doch endlich einmal ein wirklicher Dichter finden, der der herzlichen Zuneigung und aufrichtigen Verehrung, der hingebenden Treue und keuschen Ehrfurcht dem Herrscher gegenüber angemessen Ausdruck gibt: schlicht, warm und — wahr!

Überschwenglichkeit des Gefühlsausdruckes wird man freilich nicht immer als direkte Unwahrhaftigkeit ansprechen dürfen. Es gibt Gemüter, in denen das Gefühlsmäßige derart die Alleinherrschaft führt, daß der geringste sachliche Anlaß genügt, um in ihnen einen wahren Sturm der Empfindungen zu entfesseln, andere, die so auf eine besondere Gefühlslage gestimmt sind, daß nahezu alles Vorstellen mit dem nämlichen hohen Empfindungsexponenten vor sich geht. Strömen solche Gemüter ihr Innerstes in Liedern aus, so wird man diesen den Vorwurf der Unwahrhaftigkeit gerechterweise ersparen müssen. Gleichwohl können auch sie nicht als einwandfreie poetische Schöpfungen gelten. Es fehlt ihnen dazu das Merkmal der Gesundheit. Echte Poesie ist die Sprache der inneren Harmonie. Ihr Empfindungsgehalt gleicht dem Dufte der Blumen nach einem erfrischenden Regen: er ist belebendes Ozon für die ermüdete Seele. Die überhitzten Empfindungen eines kranken Gemüts dagegen wirken wie gewisse narkotische Gifte: sie regen eine Weile übermäßig auf, um dann um so sicherer ihren lähmenden Einfluß geltend zu machen. Ihre endgültige Wirkung ist nicht Kraft, sondern Erschlaffung. Es hat Zeiten gegeben, in denen unser ganzes Volk am Empfindungsüberschwang krankte. Man erinnere sich nur an die Jahrzehnte der Rührseligkeit in der zweiten Hälfte des 18. und an die des Weltschmerzes in der ersten des 19. Jahrhunderts! Wir sind davon schon lange glücklich genesen, und erfreulicherweise finden sich auch in unseren Liederbüchern nur noch wenige Dichtungen, die ganz in die wehleidige Stimmung jener Zeiten getaucht sind. Spuren der überstandenen Krankheit sind

Digitized by Google

freilich noch zahlreich vorhanden. Sie finden sich sonderbarerweise meist in solchen aus den beiden letztvergangenen Jahrhunderten auf uns gekommenen Liedern, in denen die sogenannte Biedermaierei sich redselig ergeht.

Sie betrachtet die Welt vom Standpunkte einer gewissen engherzigen, selbstgefälligen Rechtlichkeit, Redlichkeit, Biederkeit. Sie vertritt mit schulmeisterlicher Aufdringlichkeit die Lehre vom Siege des Guten und seinem Lohne schon hienieden. Sie hält es für ihre pflichtgemäße Aufgabe, von Gott, Menschheit und Natur so viel als möglich anständig zu denken und sich darüber gebührend und mit Würde zu freuen. Für sie gehört es sich einfach, daß man vom schönen Wetter erbaut ist, die Vorzüge des Mondscheins anerkennt, das bescheidene Veilchen rühmt, den süßen Sang der lieben Vöglein wonnig, die Sprünge des unschuldigen Lämmleins im roten Klee entzückend, das Blöken der Herden recht beachtlich findet und im ganzen mit sich selbst sehr, recht sehr zufrieden ist. Dann und wann eine Träne dazu geweint, wenn man auch nicht recht weiß warum, erhöht den Anstand nur. Daß auf dem Boden einer solchen philisterhaften Weltbetrachtung nichts Besseres erwachsen konnte als eine kümmerliche, spießbürgerliche Sonntagsnachmittags-Ausgehepoesie, liegt auf der Hand. Einige Proben aus unseren Liederbüchern mögen zur Illustration dienen. „Willkommen, o seliger Abend": man beachte die prosaischen Wendungen: „Du bist so erquickend, so labend, drum sei uns recht herzlich gegrüßt". „In deiner erfreulichen Kühle — vergißt man des Mittages Schwüle;" „Im Kreise sich liebender Freunde — da segnet man fluchende Feinde." — „Es kann ja nicht immer so bleiben": Wir „erheitern einandern das Leben, ach wenn es doch immer so blieb"; „und alle, ja alle wird's freuen, wenn einem was Gutes geschah". Es wäre wohl an der Zeit, daß man diesen echten Kotzebue mit samt seiner „himmlischen" Melodie endlich einsargte. Das Dresdner Liederbuch hat an der längst zu Tode geleierten Weise freilich noch so großes Wohlgefallen, daß es dazu noch einen zweiten Text bietet, in dem das Biedermaiertum geradezu auf Flaschen gezogen erscheint: „Wie schön ist der Wechsel der Zeiten". Ein paar Strophen aus dem seltenen Kunstwerke!

„Der Frühling schenkt Wonne und Leben
der wieder erwachten Natur;
dann grünen die Bäume und Reben,
die Saaten, die Wiesen, die Flur."

„Und schüttelt vom kalten Gefieder
der Winter uns Schnee auf die Flur,
so schlägt uns sein Stürmen nicht nieder,
sein Eislauf ergötzet uns nur."

Das muß fürwahr ein Schulmeisterlein mit stiebender Perücke gedichtet haben! Stimmt auch! Lieberkühn, weiland Gymnasialrektor in Bres-

Digitized by Google

lau. — Bei Erk-Greef findet sich ein Liedlein, das folgendermaßen anhebt:

„O wie lieblich ist's im Kreis trauter Biederleute!
Mensch und Welt gewinnt dabei eine bessre Seite;
und das ganze Lebensbild wird so herrlich, wird so mild,
jeder muß es lieben."

Und das geht dann so fünf Strophen lang beschaulich-erbaulich in braunem Rock und gelben Hosen empfindsam und doch hochprosaisch weiter! — Eine Hauptrolle spielt in derartigen erschütternden Dichtungen das liebe Vieh, insbesondere das liebe, süße, unschuldige Lämmlein. Sollte man glauben, daß sich noch in den allerneuesten Auflagen angesehener Liederbücher Albernheiten und Fadheiten wie die so anhebenden finden:

„Ein junges Lämmchen, weiß wie Schnee,
ging einst mit auf die Weide;
mutwillig sprang es in den Klee
mit ausgelassner Freude." (Erk-Greef.)

„Auf dem grünen Rasen,
wo die Veilchen blühn,
geht mein Schäfchen grasen
in dem jungen Grün."
(Leipziger Ldb.)

Welch himmelweiter Unterschied zwischen echter Poesie und den öden Reimereien des unverfälschten Biedermaiertums besteht, muß auch ein prosaisches Gemüt mit Schrecken erkennen, wenn es die Leipziger und Dresdner Fassung des Klesheimschen „Mailüfterls" vergleicht. Ich stelle die Schlußstrophen einander gegenüber:

Leipzig:
„Jed's Jahr kommt a Frühling,
ist d' Winter vorbei,
der Mensch aber hat nur
an anzigen Mai.
Die Schwalb'n fliegen weit fort,
doch ziehn wieder her;
der Mensch, wenn er fortgeht —
der kommt nimmermehr."

Dresden:
„Wenn's Mailüftel säuselt
und der Schnee schmilzt im Wald,
dann ziehen wir alle
ins Freie gar bald,
die Vöglein zu hören,
das Blühen zu sehn;
da ist's eine Freude —
spazieren zu gehn."

Es liegt auf der Hand, daß in Produkten von so zweifelhaftem poetischem Gehalte meist auch die dichterische Form sehr viel zu wünschen übrig lassen muß. Wo soll das Gefühl für die Feinheiten wahrhaft dichterischer Darstellung herkommen, wenn der ganze Mensch durch und durch platte Prosa ist?

Das Urteil über die dichterische Form hängt im wesentlichen von der Antwort auf zwei Fragen ab: Zum ersten: Ist es dem Dichter gelungen, uns eine klar umrissene, farbechte, sinnlich vielseitig bestimmte Anschauung seiner Gefühls- und Vorstellungswelt

Digitized by Google

zu geben? (Innere Form.) Zum andern: Redet er zu uns in einer künstlerisch einwandfreien Sprache, d. h. in einer solchen, die sich gleicherweise von den abgenutzten Formeln des Alltags wie von allem Gesuchten und Verstiegenen fernhält? (Äußere Form.)

Unsere Liederbücher enthalten leider ganze Reihen von Texten, die auch jede Spur wahrhaft dichterischen Gestaltens vermissen lassen. Da wird kein Gegenstand greifbar vor uns hingestellt, keine Situation deutlich umrissen; da wird kein Bild festgehalten, kein Vergleich durchgeführt; da wird kein Gefühl zur Entfaltung gebracht, keine Anschauung zur Reife; da geht es von Gegenstand zu Gegenstand, von Situation zu Situation, von Gefühl zu Gefühl: in eiliger Flucht, ohne Rast und Besinnen, ohne Verweilen und Vertiefen; da gibt es hochtrabende Worte und dichterischen Klingklang und doch weder ein Gemälde der Welt, noch eine wirkliche poetische Stimmung.

In nahezu der Hälfte aller mir erreichbaren Gesangschulen ist das Beckersche: „Wie reizend, wie wonnig" enthalten. Man gehe es einmal Zeile für Zeile durch, und man wird schwerlich eines von den eben skizzierten Merkmalen der unpoetischen Form übrig behalten, das darin nicht zu entdecken wäre. Dazu: Reimzwang von Anfang bis zu Ende, und sogar völlige Verrenkung der deutschen Sprache bis zum grammatischen Schnitzer! Im ganzen: Ein gereimter Schulaufsatz einer höheren Tochter, unter den man schreiben möchte: „Sie sind ja gewiß, mein liebes Fräulein, ganz aufrichtig entzückt: das allein aber macht noch kein Gedicht! Hier ein ‚reizender' Farbenklecks, da ein ‚wonniger' Farbenklecks, dort ein ‚hehrer' Farbenklecks; das gibt nichts als drei schreiende Farbenkleckse, aber keine Farbensymphonie, keine Gemälde. Man muß ja nicht dichten, wie man nicht malen muß!" — Aber freilich, solange es noch viele Tausende von Schulen gibt, in denen derartige Reimereien jahrein, jahraus gesungen werden, darf man sich nicht wundern, daß sowas dichtet!

Zum Preise unseres sächsischen Vaterlandes werden in unseren Schulen besonders zwei Lieder gesungen: „Gott sei mit dir, mein Sachsenland" von Hallbauer und „Wie lieb' ich dich, mein Sachsenland" von Lansky. Keines von beiden darf auf den Namen eines poetischen Kunstwerkes Anspruch erheben. Zum erstgenannten: Es vergleicht das Vaterland in den drei aufeinander folgenden Strophen mit einer „edeln Perle im deutschen Kranz", mit einer „Säule im deutschen Heiligtum" und mit einem „starken Baume im deutschen Hain". Daraus vermöchte ein echter Dichter wohl etwas zu machen. Was aber liegt vor? Eine ganz allgemeine Lobpreisung, deren einzelne Teile zur Perle, zur Säule,

Digitized by Google

zum Baume zuweilen passen wie die Faust aufs Auge. In der ersten Strophe:

„Gott sei mit dir, mein Sachsenland!
Blüh frei und fröhlich fort!
Ein frommes Herz, eine fleiß'ge Hand,
das sei dein Losungswort." –

Von diesen Gedanken aus sich Sachsen schließlich unter dem Bilde einer Perle vorzustellen, wird man mit Hilfe einer umständlichen Reflexion am Ende vielleicht noch fertig bringen. Echte Poesie müßte freilich durch Vermeiden aller störenden Ausdrücke wie „blühen" u. a. und durch geschickte Einführung der Merkmale der Perle zu dem Bilde geradezu drängen. – In der zweiten Strophe:

„Wohl bist an Schätzen reich du nicht,
bist klein und eng umgrenzt,
doch deine Kraft, das ist das Licht,
das Hütt' und Thron umglänzt.
Laut töne deiner Weisheit Ruhm – –
du Säul' im deutschen Heiligtum."

Hier vermag selbst alle Spitzfindigkeit keine Gedankenbrücke mehr zu schlagen zur „Säul' im deutschen Heiligtum". Der „Ruhm der Weisheit" einer (Tempel-)„Säule" soll „laut ertönen"! Wer vermag sich das wohl vorzustellen? Nicht anders steht es um die dritte Strophe:

„In Sturm und Not auch lockre nicht
das alte heil'ge Band,
das deutscher Sinn für Recht und Pflicht
um Volk und Herrscher wand."

Wer käme von dem Bilde des Bandes zwischen Volk und Herrscher wohl auf das andere von dem „starken Baume", dessen Stamm das Volk und dessen Krone der Herrscher ist?

Ganz ähnlich liegen die Dinge bei dem Lanskyschen Liede.

Man wird vielleicht einwenden, daß alle diese Bilder gar nicht so ernst gemeint seien. Man dürfe sie eben nicht so weit ausdenken, als hier geschieht. Es seien eben nur poetische Wendungen, die gar keinen Anspruch darauf erheben, in Einzelheiten sinnlich gedacht zu werden. Mit Verlaub! Das ists eben, was ich unpoetisch nenne, denn es liegt gerade im Wesen der Poesie, daß sie nicht in abgeblaßten Begriffen, sondern in sinnlich deutlich heraustretenden Bildern denkt. Je vollkommener sich Bild und Gedanke decken, je mehr sie uns gestattet, die Worte in ihrer ursprünglichen Bedeutung zu nehmen, je länger sie uns

Digitized by Google

in dem nämlichen Kreise der Anschauungen festhält, indem sie nacheinander die verschiedensten Seiten des Gegenstandes in helles Licht rückt, je einheitlicher der Guß ihrer Bildersprache ist, desto mehr erweist sie sich als echte Kunst, desto mehr wird sie ihrer Aufgabe, dem Geiste einen Körper zu bauen, gerecht, desto sicherer erreicht sie ihr Ziel, in der Seele des Hörers und Lesers aufs neue Leben und Gestalt gewinnen zu lassen, was in des Dichters Seele aus dunkeln Tiefen leuchtend emporstieg. Vielleicht braucht's noch eines Beispiels. Man lese Julius Ottos des Jüngeren „treues deutsches Herz". In ihm ist das Bild vom „hellen Edelstein" durch sämtliche Strophen meisterlich festgehalten. Da ist alles Sinnlichkeit, alles Gestalt und Farbe!

„Ich kenn' ein'n hellen Edelstein
von köstlich hoher Art.
In einem stillen Kämmerlein
da liegt er gut verwahrt.
Kein Demant ist, der diesem gleicht,
so weit der liebe Himmel reicht:

Die Menschenbrust ist's Kämmerlein,
da legte Gott so tief hinein
den schönen hellen Edelstein,
das treue deutsche Herz." –

Werfen wir noch einen Blick auf die äußere Form! Auch da macht man in unseren Liederbüchern wunderliche Entdeckungen. Welche Gemeinplätze, aber auch welchen Schwulst deckt der Mantel der gefälligen Melodie! Nur einige wenige Beispiele:

„Hier im grünen Wald, wo das Echo schallt
und wo milde Balsamlüfte wehn,
wo in goldner Pracht früh die Sonn' erwacht:
kann dem Sange ich nicht widerstehn." – –

„Haltet Takt, hübsch exakt führet aus den ganzen Akt!
Doch auch fein, sittlich rein muß die Freude sein.
Jeder tue seine Pflicht; Sittenlose duldet nicht!" – – –

„Geschrieben stand in seiner Hand mein Name, eh' ich ihn gekannt,
an seinem Arm geh' ich einher, und er ist Gott, was will ich mehr?" – –

„Wir durchziehn Saaten grün, Haine, die ergötzend blühn,
Waldespracht, neu gemacht nach des Winters Nacht.
Dort im Schatten an dem Quell, rieselnd munter, silberhell,
Klein und groß ruht im Moos wie im weichen Schoß." – –

„Aufgeschaut mit Freuden, himmelan zum Herrn!
Seiner Kinder Leiden sieht er gar nicht gern." – –

Fragen wir uns, wie es geschehen konnte, daß so viel prosaisches Unkraut unter den poetischen Weizen gelangte, so wird die Antwort in nicht wenigen Fällen lauten müssen: Das hat schulmeisterliche Kurzsichtig-

Digitized by Google

keit getan, die sich für berufen hielt, gleichzeitig die strenge Tugendwächterin und die Bewahrerin alten, edeln Kunstgutes zu spielen.

Viele der poetisch wertlosen Texte oder Stellen entpuppen sich bei näherem Zusehen als Verballhornungen und Verwässerungen gewisser bedenklich erscheinender Originale oder als völlige Neudichtungen zu Melodien solcher. Man gedachte, dadurch so viel als möglich von den Originalen in eine Zeit hinüberzuretten, da sie dann ohne Gefahr unverfälscht genossen werden könnten. Wenigstens wird man das zur Ehre einiger der ängstlichen Reimschmiede wohl annehmen dürfen. Dabei vergaß man aber zweierlei: Wenn man den künftigen Jünglingen und Jungfrauen die Fähigkeit zutraut, aus Quellen außerhalb der Volksschule den echten Text nachträglich zu gewinnen, so braucht man sich doch um das bißchen Melodie keine frühen Sorgen zu machen! Sie wird sicherlich ganz von selbst mit kommen. Zum andern: Durch Verballhornungen und Verwässerungen wird dem Echten der Weg nicht bereitet, sondern verbaut. Von dem faden Geschmack der süßlichen Limonade bleibt immer ein unangenehmer Nachgeschmack zurück und beeinträchtigt den Genuß der kräftigen Originalfüllung. Es kann aber auch geschehen, daß die in den Schulen mit Hochdruck eingeübte Um- oder Nachdichtung den poetisch weit wertvolleren Urtext allmählich ganz in Vergessenheit bringt. Wer singt heute noch das Liebeslied: „Soviel Stern' am Himmel stehen" mit seinem minniglichen Kehrreime: „Soviel mal sei du gegrüßt!"? Die Henschesche gottselige Umdichtung: „Weißt du, wieviel Sternlein stehen" hat ihm den Garaus gemacht.

Also keine Umdichtungen und untergelegten Text? Was aber dann? Die Originale selbst? Teils ja, teils nein! Ich gehöre nicht zu den Überängstlichen, die schon dann eine ernstliche sittliche Gefährdung der Jugend befürchten, wenn in einem Schulliede einmal ein wohlgebildetes städtisches „Liebchen" oder ein naturwüchsiger ländlicher „Schatz" durchs Fenster in die Schulstube guckt. Anderseits halte ich es aber auch nicht für richtig, daß man schon unsere Schulkinder mit Fleiß in die reine Liebespoesie einführt. Haben wir ihr nicht auch unsere Lesebücher verschlossen? Entweder verstehen unsere Kinder bereits, was sie von Liebe singen: dann sind sie frühreif, und es ist unpädagogisch, weil in vielen Fällen gefährlich, die verfrühte Entwicklung als naturgemäß anzuerkennen und zu beschleunigen. Oder sie wissen im Grunde nicht recht, um was es sich handelt: dann singen sie leere Worte, und wir verstoßen gegen den obersten Grundsatz der Lehr- und Erziehungskunst, nichts in die blaue Himmelsluft hinein zu bauen. Aus diesem Entweder-oder sehe ich

Digitized by Google

keinen Ausweg. So oder so: die Liebe ist kein Kinderspiel! Liegt denn aber auch nur das geringste Bedürfnis vor, den Kindern zu bieten, was für sie nicht paßt? Lasse man doch dem späteren Alter auch noch etwas zu tun übrig! Unsere schönen Liebeslieder sind auf uns gekommen, ohne daß die Volksschule sich ihrer annahm, neue, von denen man nicht weiß, woher sie stammen, werden in wenigen Wochen Gemeingut unseres ganzen Volkes, ohne unser Zutun! Warum sorgt man sich da um die künftigen Geschlechter?

Es will mich überhaupt bedünken, als ob wir von unserer Pflicht, Bewahrer und Vermittler des in unserem Volke lebenden alten Liedergutes zu sein, eine viel zu engherzige Auffassung hätten. Natürlich leugne ich nicht, daß uns als Lehrern des Volkes diese Pflicht überhaupt zukommt. Eine andere Frage aber ist, in welchem Umfange sie uns auferlegt werden darf. Da erscheinen mir besonders zwei Gedanken sehr beachtlich.

Zum ersten: Wenn es zwar gewiß feststeht, wie eben behauptet wurde, daß gar manches treffliche Lied seinen Weg durch die Jahrhunderte gefunden hat, ohne daß die Volksschule sich seiner annahm, so ist doch anderseits auch nicht zu bezweifeln, daß ein sehr beträchtlicher Teil jener Lieder, die wir jetzt als Gemeingut unseres Volkes bezeichnen dürfen, niemals in weitere Kreise gedrungen sein und sich in ihnen lebendig erhalten haben würde, wenn nicht die vielen Tausende deutscher Volksschulen jahrein, jahraus mit Hochdruck dafür gearbeitet hätten. Wie nun, wenn sich unter dem mit sanfter Gewalt von Geschlecht zu Geschlecht Verpfropften auch manch ein unedles Reis befände? Darf man der Volksschule die Pflicht auferlegen, nun auch für alle Zeiten zu erhalten, was sie ins Leben rief? Auch wenn es als greisenhaft oder sonstwie schwächlich und gebrechlich erkannt ist? Ein Lied ist doch kein Menschenkind, daß man es unter allen Umständen zu erhalten bestrebt sein müßte! Die Volksschule darf ohne Zweifel das Recht für sich in Anspruch nehmen, dem als minderwertig Erkannten ihre Hilfe fernerhin zu versagen und es ganz seinem Schicksale zu überlassen, selbst wenn es zur Zeit Gemeingut von Millionen wäre.

Zum andern: Sie hat ebenso zweifelsohne das Recht und die Pflicht, vom Guten das Beste zu erlesen und mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln dafür zu sorgen, daß es Gemeingut werde, selbst wenn es zur Zeit noch im verborgensten Winkel unseres deutschen Schrifttums schlummerte, von niemand gekannt. Das gilt ganz besonders in bezug auf lyrische Meisterleistungen der neueren und neuesten Zeit. Wie das moderne

Digitized by Google

Lesebuch, so muß auch das moderne Liederbuch das Apostelamt mit übernehmen, der Kunst unserer Tage freudig genießende Kenner und Bekenner zu werben, einer Kunst, die unsere Sprache spricht, unsere Gedanken denkt, unsere Stimmungen malt, unsere Hoffnungen, unsere Wünsche, unsere Sehnsucht ausdrückt.

Wer die verbreitetsten unserer Volksschulliederbücher einer eingehenden Prüfung unterzieht, der wird unschwer erkennen, daß es nach der negativen wie nach der positiven Seite noch sehr viel zu tun gibt. Vom Ballaste, der endlich kurzer Hand über Bord geworfen werden sollte, brauche ich nach dem bisher Gesagten wohl nicht weiter zu reden. Dagegen liegt mir die Verpflichtung noch ob, den Beweis anzutreten, daß unsere Liederbücher für die Kunst unserer Tage verhältnismäßig wenig übrig haben.

Um zu erkunden, was in den deutschen Volksschulen in Nord und Süd und Ost und West unseres Vaterlandes überhaupt gesungen wird, habe ich, was mir an deutschen Volksschulliederbüchern erreichbar war — es sind ihrer elf aus allen Teilen Deutschlands, darunter wohl auch die verbreitetsten —, einer genauen Durchsicht unterworfen. Der Raumersparnis halber muß ich auf die Anführung ihrer Titel verzichten.

Es kam mir bei der Prüfung vornehmlich auf die für die Unter- und Mittelstufe bestimmten Lieder (1.—6. Schulj.) an. Für die Oberstufe steht ja so viel klassischer Stoff zur Verfügung, daß das Bedürfnis nach Erneuerung nicht geradezu dringend ist. Ich gebe im nachfolgenden an der Hand einiger Fragen das Bemerkenswerteste aus der von mir aufgestellten Statistik.

Welche Lieder für die Unter- und Mittelstufe erfreuen sich einer so weitgehenden Beachtung in den deutschen Volksschulen, daß sie in allen elf der von mir durchgesehenen Liederbücher Aufnahme gefunden haben? Es sind die folgenden neun:

„Alle Vögel sind schon da" — „Goldne Abendsonne" — „Ich hab' mich ergeben" — „Ich hatt' einen Kameraden" — „Ihr Kinderlein kommet" — „Komm, lieber Mai" — „Kuckuck, Kuckuck ruft aus dem Wald" — „Mit dem Pfeil, dem Bogen" — „Morgenrot, Morgenrot". —

Wieviel Lieder finden sich gleichzeitig in mindestens 5 von den 11 in Frage kommenden Büchern, also in nahezu der Hälfte aller? 77, und zwar 9 in 11 Büchern, 18 in 10, 13 in 9, 6 in 8, 15 in 7, 9 in 6, 7 in 5.

Aus welcher Zeit stammen diese 77 auserwählten? Ich vermochte ihrer 67 zu datieren. Davon entstanden in der Zeit vor 1800: 9, von

Digitized by Google

1800–1809: 5, 1810–1819: 15, 1820–1829: 7, 1830–1839: 25 (= 31%), 1840–1849: 7, 1850–1851: 3, nach 1851: keines.

Welchen Dichtern haben wir sie zu verdanken? Es sind: 2 von Goethe, je 3 von Uhland, Christoph Schmid, Arndt, Anschütz, 4 von Hey und 16, = 25% aller, von Hoffmann von Fallersleben.

Wie steht es mit der Vorherrschaft Hoffmanns von Fallersleben in den einzelnen Liederbüchern? Er überragt als Geber guter Gabe alle übrigen Dichter um ein Vielfaches: besonders soweit die Unterstufe in Frage kommt.

Das Hamburger Liederbuch enthält unter 195 Liedern (Stufe 1–5) je 2 von Schmid, Arndt, Kletke, Reinick, Rückert, Geibel, Müller, Eichendorff, Maßmann, Heine, Kerner, Hauff, je 3 von Goethe, Anschütz, Löwenstein, je 4 von Hey, Enslin, 5 von Uhland, 6 von Dieffenbach und 30, = 15% aller, von Hoffmann von Fallersleben. Auf der Unterstufe (St. 1–3) beträgt Hoffmanns Anteil 24%.

Unter den 87 Liedern des 1. und 2. Heftes von Oskar Häring kommen je 2 auf Maßmann, Arndt, Claudius, Anschütz, 3 auf Uhland, 10 auf Hey und 24 = 28% aller, auf Hoffmann. Im ersten Hefte ist Hoffmann sogar mit 42% beteiligt.

Zu den 102 Liedern des 1. Heftes des neuen Leipziger (Deutschen) Liederbuches haben beigesteuert: je 2 Hahn, Schmid, Uhland, je 3 Anschütz, Güll, Kletke, Arndt, 4 Hey und 23, d. i. 22%, Hoffmann.

Bei Erk-Greef finden sich unter den 314 Liedern aller Stufen je 4 von Goethe, Kletke, Schmid, je 5 von Claudius, Anschütz, Güll, je 6 von Krummacher, Enslin, Franz, je 7 von Uhland, Dieffenbach, je 9 von Arndt, Hey und 48, = 16% aller, von Hoffmann.

So viel des statistischen Materials! Was lehrt es?

Im allgemeinen: In allen Gauen Deutschlands singen die Volksschüler im wesentlichen dasselbe. Das durfte von vornherein erwartet werden und gibt zu keinerlei Bedenken Anlaß, es sei denn zu dem: Warum dann die Unzahl der verschiedenen Liederbücher?

Im besonderen: Unter den bevorzugtesten Liedern ist keines jünger als ein halbes Jahrhundert. Ein einzelner Dichter beherrscht mit seinen vor mehr als 60 Jahren entstandenen Liedern den Gesang der Unter- und Mittelstufe fast uneingeschränkt. Dichter unserer Tage kommen überhaupt nicht zu Worte. Muß das so sein?

Ich verkenne die Schwierigkeiten nicht, die sich der Einbürgerung neuen Liederstoffes entgegenstellen. Sie können uns aber doch unmöglich zwingen, in unserem Schulgesange auf einer Stufe zu verharren, die

Digitized by Google

bereits vor einem halben Jahrhundert erreicht war und die unseren Bedürfnissen in vielen Stücken durchaus nicht mehr entspricht. Der Widerstand der Dichter, Komponisten und Verleger ist durch das neue Urheberrecht fast gegenstandslos geworden. Das Haupthindernis liegt offenbar in den leidigen „Liederbuchkommissionen", in denen nach Mehrheitsbeschlüssen entschieden wird und in der Regel die Musiker und die Alten die Oberhand haben. Ein tüchtiger Musiker mit feinem Verständnis für das Dichterische und ein wahrhaftiger Poet mit einer musikalischen Ader, und beide wohl zu Hause in der Kinder Land: das wäre das Rechte! — Vielleicht gibt es keinen Überfluß an brauchbarem neuem Material, von einem Mangel aber kann unmöglich die Rede sein. Daß die Hunderte deutscher Lyriker und Komponisten, die seit Hoffmann von Fallersleben und seinen musikalischen Bearbeitern geblüht haben, nicht mindestens in ein paar Dutzend ihrer Schöpfungen den schlichten, warmen Ton des echten Kinderliedes gefunden hätten, wäre doch mehr als befremdlich. Man wird auch hier, wie so oft anderswo, sagen dürfen: Suchet, so werdet ihr finden! Vielleicht wird man Perlen fischen, wo man sie am wenigsten vermutete. Das Echte ist nicht ausschließlich an den großen Namen gebunden. Wer nur einmal mit allem Ernst und aller Ausdauer und mit dem rechten künstlerischen Gefühle für das Schlichtschöne ans Forschen und Sammeln gehen wollte! Er würde der deutschen Schule und dem deutschen Volke, der deutschen Dichtung und dem deutschen Gesange, der deutschen Kunst und der deutschen Kultur einen wahrhaftigen Dienst erweisen. Wer wagt's?

Der dritte Kunsterziehungstag.

Mit dem dritten Kunsterziehungstage, der Mitte Oktober d. J. in Hamburg stattgefunden hat, ist ein gewisser Abschluß insofern eingetreten, als die Gebiete erschöpft sind, die für die Beratung zunächst in Frage kommen konnten. Das ist nicht in dem Sinne zu verstehen, daß alles gesagt worden wäre, was hätte ausgesprochen werden müssen. Manches Wort hätte auch erspart werden können, damit Zeit gewesen wäre, dafür Besseres an den Mann zu bringen. Ganz besonders gilt dies von dem letzten Kunsterziehungstage. Schreiber dieses hat alle drei Kunsterziehungstage besucht. Jede dieser drei Veranstaltungen hatte ein ihr eigentümliches Milieu.

Die Teilnehmer der ersten Versammlung waren getragen von hoher Begeisterung für die Sache, und nur ein kleiner Teil derselben stand den

Digitized by Google

zu behandelnden Fragen skeptisch gegenüber. Ein großer Teil von ihnen gehörte den höheren Kreisen der Gesellschaft an. Viele staatliche und städtische Schulverwaltungen hatten ihr Interesse an den Verhandlungen durch Entsendung von Vertretern bekundet.

Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar hatte schon ein anderes Gesicht. Dort dominierten die Pädagogen und ihnen schlossen sich die Literaten an. Das Laienelement trat zurück. In noch entschiedenerer Weise trat diese Erscheinung bei der Hamburger Tagung hervor. Zum Teil findet diese Tatsache ihre Erklärung in der jeweiligen Tagesordnung, die zur Beratung stand.

In Dresden hatten es die Redner durchgehends verstanden, ihren Stoff trotz der kurzen ihnen zur Verfügung stehenden Zeit in gewisser Beziehung erschöpfend zu behandeln. In Weimar ließen in dieser Hinsicht manche Redner zu wünschen übrig, in Hamburg aber gehörten die Redner, die ihrer Aufgabe gerecht wurden, zu den Ausnahmen.

In Dresden war der Strom der Debatte unbehindert dahingeflossen, während in Weimar sich bereits die Neigung geltend machte, im Interesse der schnellen Erledigung der Geschäfte die Debatte zu beschränken. In Hamburg war diese Neigung bereits so stark geworden, daß in wesentlichen Fragen die Debatte geradezu unterbunden wurde.

Am entschiedensten kam dies zum Ausdruck am ersten Tage beim dritten Punkte der Tagesordnung: Der Schulgesang als Bildungsmittel des künstlerischen Geschmacks, Referent Johannsen-Kiel. Nach unserem Dafürhalten hätte dieser Gegenstand in breitester Weise erörtert werden müssen, um so mehr als ganz entgegengesetzte Anschauungen vorhanden waren. Durch die Beschränkung der Redezeit von fünf auf drei und zuletzt gar auf zwei Minuten wurde die Debatte vollständig lahmgelegt; denn es ist einfach unmöglich, einen Gedanken, eine besondere Auffassung in wirkungsvoller Weise in so kurzer Zeit darzulegen. Wer in der Debatte das Wort nimmt, will überzeugen; dazu genügt nicht, daß eine Behauptung einfach aufgestellt wird, sondern daß der Redner die logische Schlußfolgerung entwickeln kann, die ihn zu seiner Behauptung geführt hat. In drei Minuten ist das nicht möglich. So sind die Meinungen in Bezug auf den Schulgesang als Bildungsmittel des künstlerischen Geschmacks in keiner Weise geklärt, und doch hatten gerade in dieser Frage viele Teilnehmer den Verhandlungen mit größtem Interesse entgegengesehen. Das geht auch aus dem mißglückten Versuche einiger Teilnehmer hervor, diesen Gegenstand am nächsten Tage noch einmal zur Verhandlung zu bringen. Die Anschauungen des Herrn Johannsen stießen

Digitized by Google

in der Versammlung in verschiedenen wesentlichen Punkten auf entschiedenen Widerspruch. Er verlangte mindestens vier Unterrichtsstunden wöchentlich, da zwei Stunden durchaus nicht genügten. Der Gesangsunterricht müsse mit der Rhythmuslehre beginnen. In der Gesangsstunde sei mehr als bisher das Technische zu berücksichtigen. Am liebsten möchte er eine englische Gesangsmethode eingeführt sehen. Selbstverständlich ist nach der Note zu singen. Wir halten allerdings diese Vorschläge für den besten Weg, um das bißchen Freude am Gesang aus der Schule vollends hinauszutreiben. Dagegen stimmen wir mit ihm überein in der Verurteilung des Kunstgesanges in der Schule, in der Gegnerschaft gegen die Verwendung von Harmonium — nicht aber der Geige — beim Unterricht, sowie in seinem absprechenden Urteile über die Güte vieler unserer Schullieder patriotischen und kirchlichen Inhalts. Er schlägt vor, das Volkslied des 14. bis 16. Jahrhunderts in der Schule einzubürgern und die Kunstlieder unserer besten Meister zu berücksichtigen. Die seminaristisch gebildeten Lehrer bedürfen für den Gesangsunterricht einer besseren Ausbildung, erst dann werde die Gesangsstunde den Kindern Freude bereiten. Das sei jetzt nicht der Fall, weil die Lehrer, veranlaßt durch ihre Eitelkeit, die Zeit für Choraufführungen vergeudeten.

Begonnen hatten die Verhandlungen am ersten Tage mit einem kurzen einleitenden Vortrage des Professors Lichtwark über Musik und Gymnastik. Er führte unter anderem aus, daß für die Aufstellung des Programms der Umstand von ausschlaggebender Bedeutung gewesen sei, „daß Musik und Gymnastik eine gemeinsame Wurzel in den von Gesang oder von Musik begleiteten rhythmischen Bewegungen des Tanzes und des Reigens haben, und daß diese uralte Verbindung für die Erziehung von sehr hoher und bisher praktisch noch nicht allgemein gewürdigter Bedeutung sei". Diese Tatsache kam freilich in dem Programm und infolgedessen auch in den Verhandlungen nicht weiter zum Ausdruck, und die Erwartung des Referenten, der sich darauf freute, zu hören, „welche Wünsche an die Tür der Schule klopfen", ging leider nicht in Erfüllung. Die Erziehung des heutigen Menschen ist nach seinen Darlegungen in der Musik, von der wir die Freudigkeit der Lebensstimmung verlangen, und in der Gymnastik, die als wichtigstes Mittel zur Bildung des Willens dienen soll, zu kurz gekommen. Hiermit hat er den Kern der Sache berührt. Keiner der übrigen Redner ist an diesem Tage diesem Kern so nahe gekommen.

Eine rednerische Leistung ersten Ranges bot Prof. Dr. M. Dessoir-Berlin in seinem Vortrage über „Das musikalische Genießen".

Digitized by Google

Wir möchten freilich bezweifeln, ob dieses Thema notwendig auf einem Kunsterziehungstage behandelt werden mußte. Erörterungen dieser Art sind mehr oder weniger akademischer Natur, und sie erzielen ihre Wirkung auch, wenn sie gelesen werden.

Auch Herr Dr. Batka-Prag bot Beachtenswertes in seinem Vortrage über „Musikpflege im Hause". Er sieht das Heil uns kommen durch eine Reaktion gegen die Virtuosenkonzerte und durch Einbürgerung von Musikinstrumenten wie des Harmoniums und besonders der Guitarre als Begleitinstrument für den Gesang.

Dem Leiter der Hamburger Schülerkonzerte war die Aufgabe zugefallen, über das Thema „Die Jugend im Konzert und in der Oper" zu sprechen. Nach allgemeinen Betrachtungen über die Bedeutung der Kunst und das Wesen der Kunsterziehung ging der Redner über zu einer Schilderung der Beziehungen des Kindes zum Gesang. Nach seiner Meinung müßten die seminaristisch gebildeten Lehrer, die mit dem Gesangsunterrichte betraut werden, noch einen Kursus bei einem tüchtigen Chordirigenten absolvieren. Wie man die Kinder in die Museen der bildenden Künste und in das Theater geführt habe, so sei man in Hamburg auch dazu gekommen, die Kinder in den Konzertsaal zu führen, um das Ohr durch das Anhören musikalischer Kunstwerke zu schulen. Dieser kühnen Neuerung habe man mit sehr geteilten Meinungen gegenübergestanden. Die Erfahrung beweise, daß die jungen Hörer nach einer vorangegangenen kurzen Erklärung des Stimmungsgehalts der Kompositionen leichter hätten folgen können. Solistische Leistungen sollten Kindern nicht geboten werden, da ihnen die nötige Reife zur Beurteilung noch mangle. Eine wesentliche Forderung sei ein abwechselungsreiches Programm. Die Darbietung dürfe die Dauer von einer Stunde nicht überschreiten. Würden diese Voraussetzungen erfüllt, so seien die Kinder dauernd zu fesseln. Die Zahl der kindlichen Zuhörer sei in Hamburg von 578 im Jahre 1901 auf 1850 im letzten Winter gestiegen. Für Opern reiche die Spannkraft der Kinder nicht aus, da auch die Äußerlichkeiten der Bühne ihre Aufmerksamkeit zerstreuten. Eine Debatte hat über diesen Vortrag nicht stattgefunden. Wir wollen gleich hier bemerken, daß den Teilnehmern am dritten Kunsterziehungstage Gelegenheit gegeben wurde, an einem Konzert für Kinder teilzunehmen. Das Programm bot die Ouverture zur Oper „Tell" von Rossini, vier Lieder für Männerchor, darunter die „Loreley", gesungen vom Hamburger Lehrergesangverein, ferner das Andante aus der Symphonie mit dem Pauken-

Digitized by Google

schlag von Haydn und endlich die Ouverture „Meeresstille und glückliche Fahrt" von Mendelssohn-Bartholdy.

Das Konzert verlief in glänzender Weise unter der musikalischen Leitung von Prof. Barth-Hamburg, der durch wenige Worte die jugendlichen Zuhörer in den Stimmungsgehalt der Orchesterwerke einführte. Vielleicht wäre es besser gewesen, wenn die Teilnehmer das Konzert vor dem Vortrage, über den wir oben referierten, gehört hätten. In persönlichem Gespräche ist uns trotz des prächtigen Verlaufes der Darbietung mehrfach die Meinung entgegengetreten, daß man mit den Konzerten für Volksschüler über das Ziel hinausschieße. Wir möchten dazu nur das Eine bemerken: diese Konzerte sind Feste für die Kinder. Schaden können sie nicht, wohl aber nützen. Wir bezweifeln, daß der Nutzen, den sie bringen können und gewiß auch bringen, von vornherein in vollem Umfange erkannt und festgestellt werden kann; darum wollen wir uns freuen, wenn es einzelne Personen und Vereine der Mühe wert halten, sich dieser Sache zu widmen; eine Verurteilung ist keinesfalls angebracht, selbst wenn man sich mit der Sache nicht befreunden kann.

Als Vorbereitung auf den nächsten Tag, der der Gymnastik gewidmet war, wurden am Nachmittag turnerische Vorführungen geboten, die wir zum Teil als äußerst instruktiv bezeichnen müssen. Die turnerischen Bravourleistungen am Barren und am Reck waren allerdings bei dieser Gelegenheit vollständig überflüssig. Berechtigung, vorgeführt zu werden, hatten nur die Übungen, durch die der Unterschied gegenüber der jetzigen Art derselben charakterisiert wurde und allenfalls die eingestreuten Gegenbeispiele, durch die der Unterschied nur um so schärfer hervorgehoben wurde.

Die Verhandlungen des zweiten Tages galten der Gymnastik. Auch an diesem Tage standen nur wenige Redner auf der Höhe der Situation. Es wurde gar zu wenig vorausgesetzt. Wenn z. B. Herr Sanitätsrat Schmidt-Bonn von dem Funde der Schädel- und Oberschenkelknochen des Pithekanthropus erectus auf Java ausging und wenn er nachwies, daß durch die naturgemäße Entwickelung der Bewegungsorgane die Formenschönheit des Körpers gefördert werde, wie überhaupt die natürliche Gymnastik die Grundlage der Körperschönheit sei, so erachten wir das vor den Teilnehmern eines Kunsterziehungstages für vollkommen überflüssig, da das unbestreitbare Tatsachen sind, die jeder Gebildete kennt. Durch diese Ableitung aus dem „Ei", die sich fast jeder Redner zu schulden kommen ließ, wurde der Vortrag viel zu lang. Die Rück-

Digitized by Google

sicht auf die nachfolgenden Redner und ebenso die Rücksicht auf das Publikum, das noch vier Vorträge anzuhören gewissermaßen verpflichtet war, hätte den genannten Redner ebenso wie die anderen veranlassen müssen, in möglichst kurzer Zeit möglichst viel zu sagen, damit auch die Debatte zu ihrem Rechte gekommen wäre. Es kam darauf an, nachzuweisen, daß Körperschönheit durch die harmonische Ausbildung des gesamten Körpers bedingt ist, daß wir besonders in Bezug auf den weiblichen Körper gegenwärtig einem falschen Schönheitsideal huldigen, daß Leibesübungen — vor allem Jugendspiele — von bestem Einfluß auf die Entwickelung zu körperlicher Schönheit sind, und daß die Pflege der körperlichen Schönheit des einzelnen sowie die der Rasseschönheit einer ganzen Nation von großer Bedeutung für die künstlerische Bildung eben dieser Nation sind. Daraus hätten sich die Forderungen herleiten lassen, durch deren Erfüllung die Ausbildung der Körperschönheit garantiert wird. Herr Sanitätsrat Schmidt-Bonn hat diese Punkte in der zweiten Hälfte seines Vortrages mit berührt — manche von seinen Ausführungen trafen sogar den Nagel auf den Kopf — ohne aber als Ganzes klar herausgearbeitet zu sein. Völlig beistimmen können wir seiner Kritik des Geräteturnens in unseren Turnvereinen, das durch seine Einseitigkeit in der Bevorzugung gewisser Übungen und der dadurch bedingten einseitigen Ausbildung gewisser Teile des Körpers der harmonischen Ausbildung des Körpers direkt entgegenwirkt. Freilich fand der Redner gerade in dieser Kritik nicht die Zustimmung der Vertreter der Turnerschaft, die behaupteten, daß das Turnen der deutschen Turnerschaft auch in diesem Punkte allen Anforderungen entspreche, ohne, wie wir glauben, die Mehrzahl der Teilnehmer zu überzeugen. Ebenso entschieden wendeten sich Vertreter der Turnerschaft gegen die glanzvollen Ausführungen des Herrn Lehrers Sparbier-Hamburg, der über „Spiele und volkstümliche Übungen" sprach. Sein Vortrag bedeutete den Höhepunkt des ganzen Tages. Er ging auf den Kern der Sache ein, legte die tieferen inneren Beziehungen zwischen Kunst und Gymnastik dar, wie gerade die letztere dazu angetan sei, Persönlichkeiten heranzubilden, wie durch sie das Gefühl der Freiheit, die mutvolle Tat in uns lebendig werden und uns als Wertmesser gelten für uns und unsere Freunde. Vor allem soll aber ein Gefühl in uns erstarken: die Liebe zur Heimat. Durch die Liebe zur Heimat werden wir unsere Jugend auch zur Kunst erziehen. Uns allen gilt heute noch Siegfried als ein Ideal deutscher Männlichkeit, von dem wir nicht erfahren, daß er den Riesenschwung fertig gebracht habe, wohl aber hören wir, daß er ein Meister im Laufen war. Volks-

Digitized by Google

tümlichkeit und Einfachheit der Übungen müssen wir daher fordern. Als solche Übungen sind Schlag-, Faust-, Fußball usw. zu empfehlen. Dem Kunstturnen ist das Naturturnen gegenüberzustellen, das so alt ist wie die Menschheit selbst.

Der Eindruck des Vortrages wäre vielleicht ein noch größerer gewesen, wenn der Redner in der Anwendung der rhetorischen Mittel diffiziler gewesen wäre, aber auch ohne dies zollte die Versammlung den verdienten Beifall in reichem Maße.

Der Vortrag des Herrn Dr. Diebow-Berlin, Direktor der Königl. Turnlehrerbildungsanstalt, der über „Das Turnen in Frei- und Gerätübungen" sprach, bot nichts wesentlich Neues. Man muß sich sogar wundern, daß ein Mann einen Vortrag bei dieser Gelegenheit übernehmen kann, der „gewissermaßen" — wie er selbst sagte — „als ein Schwamm nach Hamburg gekommen sei, um sich vollzusaugen".

Die Debatte wurde über die erwähnten drei Vorträge gemeinschaftlich geführt.

Wie bereits erwähnt, fand auch Herr Sparbier in Vertretern der deutschen Turnerschaft entschiedene Gegner. Sie erklärten, daß das, was der Redner verlange, im wesentlichen bereits durchgeführt sei. Im Schlußwort entgegnete der Referent in sehr geschickter Weise, indem er ausführte, daß seine Gegner, wenn es an dem sei, ihn nicht bekämpfen dürften, sondern unterstützen müßten. So hatte er das Recht und auch die Lacher auf seiner Seite.

Aus einem weiteren Vortrage, den Herr Schulrat Fricke über „Schwimmen in der Schule" hielt, heben wir nur die Wünsche auf Durchführung des fakultativen Schwimmunterrichts und Errichtung von Schwimmhallen hervor.

Als letzter Redner an diesem Tage sollte Herr Redakteur Fuchs-München über das Thema „Der Tanz" sprechen. Da er am Erscheinen verhindert war, verlas Herr Turninspektor Möller-Altona den Vortrag. Es wird verlangt, die Ausführung von Tanzformen in den Kreis der allgemein gepflegten Leibes- und Sportübungen aufzunehmen, daher muß unser Bestreben darauf gerichtet sein:

1. die in unserem Volkstume lebendigen tanzschöpferischen Kräfte aufzufinden;

2. deren freie Entfaltung zu ermöglichen;

3. eine Einrichtung zu schaffen, durch welche die schöpferische, vorbildliche und erzieherische Wirksamkeit dieser spezifischen Tanzkünstler der Allgemeinheit zugänglich gemacht werden könnte;

Digitized by Google

4. Maßnahmen zu treffen, daß auf den Turnanstalten, Schulen und Hochschulen sowohl als in den die Leibesübungen pflegenden Vereinigungen die neuen, organischen Tanzformen gelehrt und geübt werden;

5. Wettkämpfe, Aufführungen und Festlichkeiten einzuführen, die sowohl den einzelnen, eigentlichen Tanzkünstlern als auch den Schulen, Gruppen und Verbänden Gelegenheit geben, ihre Kräfte zu messen, sich gegenseitig anzuregen und Verständnis und Liebe für die hohe Tanzkunst in allen Volkskreisen wachzurufen.

Notwendig ist es, Gelegenheiten zur Ausbildung zu schaffen und Berufskünstler heranzubilden. Es wird aber solange nicht gelingen, die künstlerische und uralte Kulturform des Tanzes weiteren Kreisen zugänglich zu machen, solange es nicht gelingt eine umfassende Reform des Theaters durchzuführen. Auf dem Theater müssen die Tanzformen geschaffen werden, die unserer Zeit gemäß sind. Von dort aus werden sie ihren Weg in die Vereine, die Schulen, das Volk finden.

Am Nachmittage des zweiten Tages fanden Schwimmübungen ausgeführt von Knaben und Mädchen in der Schwimmanstalt am Lübecker Tor statt, die den Beifall aller Anwesenden fanden.

Die Reihe der Veranstaltungen des Hamburger Kunsterziehungstages wurde am dritten Tage mit dem bereits erwähnten Kinderkonzert geschlossen, nachdem am Vormittage noch Turnspiele vorgeführt worden waren und nachdem noch eine sehr gut besuchte öffentliche Versammlung stattgefunden hatte. Wir möchten diesen dritten Tag nicht missen, denn in dem zweiten Vortrage, in dem Herr Turninspektor Möller-Altona über „Bedeutung der Leibesübung in der ästhetischen Erziehung" sprach, wurde diese Frage noch einmal und zwar in ausgezeichneter Weise in ihrem ganzen Umfange behandelt; er geißelte die Modetorheiten unserer Zeit in Kleidung (Korsett), die Gerätegipfelturnerei unserer Eliteturner usw. Ästhetische Bildung ist ohne intensive Körper- und Gesundheitspflege nicht denkbar. Die Natur muß Maß und Richtschnur für alle gymnastischen Bewegungen abgeben, nicht die äußere Schaustellung darf ausschlaggebend sein. Besserung muß von den Turnlehrerbildungsanstalten kommen, wo vorwiegend nackt geturnt werden müßte. Von der gezierten Unnatur müssen wir zur schlichten Schönheit zurückkommen. Die Produktivität des Kindes muß angeregt werden. In allen gymnastischen Übungen muß sich der Adel der Gesinnung aussprechen, wenn nicht Gymnastik in Athletik ausarten soll. Die volkstümlichen Übungen werden zu einer Persönlichkeitsschule, da sie selbständiges Handeln verlangen,

Digitized by Google

und sie bilden, wie die Gymnastik überhaupt, ein schönes Bindeglied zwischen geistiger Arbeit und sinnlicher Zerstreuung.

Herr Prof. Cornelius-München sollte über „Musikalische Kultur" sprechen; da er aber durch Krankheit am Erscheinen verhindert war, sprang im letzten Augenblick Herr Dr. Batka-Prag für ihn ein, um über dasselbe Thema sich zu verbreiten.

Mit besonderer Spannung erwarteten wir den Vortrag des Herrn C. Götze-Hamburg über das Thema: „Unsere Kunsterziehungstage". Herr Götze hat von Anfang an im Mittelpunkte der ganzen Bewegung gestanden, er gehörte dem jeweiligen Komitee an, das die Kunsterziehungstage vorbereitete und er ist in Schrift und Wort für die künstlerische Kultur unseres Volkes „ins Zeug" gegangen. Wir erwarteten etwa einen Rückblick über die Kunsterziehungstage, einen Vergleich derselben untereinander, eine Darlegung des Einflusses, den die ersten beiden Tage bisher ausgeübt haben; wir erwarteten etwa eine Untersuchung darüber, inwieweit die auf den Kunsterziehungstagen erhobenen Forderungen und Wünsche im gegenwärtigen Schulbetrieb durchführbar sind, oder ob nicht eine durchgreifende Änderung Platz greifen muß; denn darüber wollen wir keinen Zweifel obwalten lassen: Die Bewegung für die ästhetische Bildung unseres Volkes ist im letzten Grunde eine Bewegung, die sich gegen die Wissens- und Lernschule wendet und die die Erziehung zur charaktervollen Persönlichkeit auf ihre Fahne geschrieben hat. Als notwendige Folge der Kunsterziehungstage muß daher ein Erziehungstag abgehalten werden, der die Frage der Schulerziehung überhaupt und nicht bloß einen Teil derselben zum Gegenstand der Verhandlungen haben muß, dann erst wird man auch der künstlerischen Erziehung den ihr gebührenden Platz anweisen können. Von alledem haben wir nichts gehört. Uns erschienen die Ausführungen etwas gesucht und gekünstelt und manchen Anschauungen des Redners müssen wir geradezu widersprechen, wenigstens stimmen wir nicht mit seiner Auswahl von Dichtern überein, die er zu den Großen unseres Volkes zählte.

Ein Gutes haben unsere Kunsterziehungstage gezeitigt, selbst wenn nichts von den Wünschen und Forderungen, die dort erhoben wurden, in Erfüllung gegangen wäre: Das gebildete Publikum, die Presse, überhaupt die Allgemeinheit haben sich nach langen, langen Jahren wieder einmal mit Erziehungsfragen beschäftigt und beschäftigen müssen, und wie es gegenwärtig scheint, ist dieses Interesse im Wachsen. Hoffen wir es, denn es ist dies vielleicht der beste Weg, die Volkserziehung aus der Sackgasse, in der sie gegenwärtig nach unserer Meinung steckt, wieder

Digitized by Google

herauszuholen, dann werden viele die Kunsterziehungstage segnen, die gegenwärtig nur ein spöttisches Lächeln dafür haben. E. H.

Aquarium und Terrarium.

Von Bernhard Riedel in Leipzig.

Unterricht im Freien! Dieses Losungswort moderner Pädagogen, die letzte Konsequenz des Grundsatzes von der Anschaulichkeit alles Unterrichts, noch harrt es seiner Erfüllung. Noch ist die Organisation unsrer Zwangsschule so fest gefügt, daß man es kaum Schulleitern und Inspektoren, nicht einmal den Eisenbahnministerien verdenken kann, wenn sie teilweise dieser Forderung feindlich gegenüberstehen. Sie handeln damit im Grunde nur konsequent, getreu der Organisation des Massen-, Sitz- und Zwangsunterrichts, in deren Dienste sie stehen. Wohl regt sich der Wunsch nach Schulwanderungen, und er findet wohl auch öfters Gehör, doch einem prinzipiellen Unterricht im Freien steht noch zu vieles entgegen.

Noch müssen wir uns besonders im naturkundlichen Unterrichte mit Surrogaten aller Art behelfen. Bilder und immer wieder Bilder sind die häufigsten Hilfsmittel. Wenn wir sie nur erst los wären, diese lügenhaftesten aller Anschauungsmittel, sie taugen zum Vermitteln von Anschauungen nichts und wieder nichts. Also Dinge! Was bringt da der Lehrer herzu? Pflanzenleichen, entweder halb verwelkte aus dem botanischen Garten oder gar fein säuberlich gepreßte aus dem großen, mit vieler Mühe und emsigem Fleiße zusammengestellten Schulherbarium. Oder meist schlecht gestopfte Bälge und sehr schöne Spirituspräparate in geschlossenen Glashäfen, die durch ihre runden Wände alles schändlich verzeichnen. Und das soll Anschauungen vermitteln. Ja wir möchten ja gern es anders tun, aber können wir denn? Wo soll die Zeit herkommen, wenn wir für die vielen Tiere und Pflanzen, die im naturgeschichtlichen Unterrichte behandelt werden müssen, auch noch gründliche Anschauungen an den Dingen selber draußen im Freien oder im Garten oder auf der Straße, im Stalle, im zoologischen Garten schaffen sollen. Da macht schon die Disziplin Arbeit genug und gar noch die pädagogische Arbeit dazu?

Wie stehts aber mit der Einrichtung und Benützung eines zoologischen Gartens in der Schule, mit Aquarium und Terrarium? Da sieht man wohl in der einen oder andern Schule einmal in einem Winkel einen Glashafen mit ein paar Wasserpflanzen; ein paar Schlammschnecken

Digitized by Google

fristen an ihnen ihr Dasein. Und wenn ein Lehrer da ist, der sich besonders dafür interessiert, dann wird wohl auch ein Molch gefangen, Kaulquappen werden aufgezogen, und wenns hoch kommt auch ein paar Weißfische angeschafft. Und solange kein Vorgesetzter sich über die Zeitverschwendung vor dem Aquarium beschwert, solange ist wenigstens etwas in der Schule, was einem Aquarium ähnlich sieht. Aber es ist keins, wenigstens kein Schulaquarium.

Wir wollen eine recht geringe Klassenstärke annehmen; wenn ich 40 Schüler auf die Klasse rechne, so ist das leider schon eine niedrige Zahl. Ja wie will ich 40 Schüler vor einem solchen Aquarium unterrichten? Wenns gut kommt, können vier auf einmal etwas sehen. Ein richtiges Schulaquarium muß, wie alle Lehrmittel für den Massenunterricht, auch die richtigen, nämlich große, Dimensionen haben. Dann erst kanns den Unterricht im Freien einigermaßen ersetzen, ja dann kanns sogar, rein unterrichtlich betrachtet, mehr bieten als der Unterricht im Freien.

Ich habe mehrere Jahre hindurch die Freude gehabt, in einer Schule zu arbeiten, die wirklich ein Schulaquarium hatte, an der 13. Bezirksschule in Leipzig. Ein Kollege hatte es selbst angefertigt. Stattlich groß, 1,50 m lang, 0,60 m breit, 0,50 m hoch. Das Bild nebenan zeigts uns. Auf einem solide aus Eichenholz gearbeiteten Schranke, der zur Aufbewahrung der verschiedenen Geräte dient, die zur Instandhaltung des Aquariums notwendig sind, steht das große Gefäß; der Boden, die Ecken, die obere Einfassung und die Stützen an den langen Seiten aus Eichenholz gearbeitet. Sehr starke Glasscheiben, die sorgfältig mit Kitt und Zement abgedichtet sind, ermöglichen den Einblick. In der Mitte ist ein Tuffstein angebracht, auf dem Calla und Cyperus lustig wachsen und blühen. Daneben fehlen natürlich auch die übrigen bekannten Wasserpflanzen nicht. Die sonstige Einrichtung kann ich wohl übergehen. Jedes Handbuch für Aquarienkunde gibt darüber genügenden Aufschluß.

Wichtiger und interessanter scheint mir, zu erzählen, wie sich der Unterricht vor diesem Aquarium gestalten läßt. Besonders bedeutungsvoll war zunächst die Beschaffung des Materials für das Aquarium. Unsere Ausflüge in die nähere und weitere Umgebung der Schule, die wir mit der Klasse unternahmen, also an den Karl-Heinekanal in der nächsten Nähe, nach den Lachen und Teichen im Leutzscher Holze, nach den alten wassergefüllten Lehmgruben in Möckern und Zschocher, dienten, wo das irgend anging, auch dem Aquarium. Wir entdeckten so gemein-

Digitized by Google

sam mit den Kindern die Stellen, wo Material zu finden war, also wo wir fischen konnten, wo wir Pflanzen, wo wir Futter für die Fische finden konnten. Die eigentlichen Fischzüge konnten natürlich nicht mit der Klasse unternommen werden, aber ein paar von unsern Jungen waren immer dabei. Und nicht nur deren Interesse war dadurch geweckt, sie steckten nun auch die andern an. Die Bedienung und Fütterung war und ist wohl auch noch ebenso einigen Jungen anvertraut. Es dauerte nicht lange, da brachten die Jungen selber Fische herbei, die sie gefangen hatten. Als gar ein junger Hecht sich dabei einstellte, wurde

dieser durch eine Glaswand von den anderen Fischen getrennt. Nur Stichlinge wurden ihm zur Gesellschaft gelassen, da die sich unter den gutmütigen Karpfen, Schleien, Weißfischen, Goldfischen, Schlammbeißern, Bitterlingen, und wie sie alle hießen, dadurch unbeliebt gemacht hatten, daß sie, wo sie irgend konnten, die Schwänze anknabberten. An den gewandten Hecht konnten sie nicht heran. Dafür ließ sie aber dieser auch in Ruhe. Nur ab und zu schnappte er nach einem, ließ ihn aber schnell fahren, wenn er die aufgerichteten Stacheln spürte. Kaulquappen und die bekannten Stecknadeln, wie hierzulande die Fischbrut heißt, dienten ihm zur Nahrung, und mit beharrlicher Ausdauer verschlang er

Digitized by Google

alles, was er irgend bewältigen konnte. Nach nicht ganz zwei Jahren ging er leider ein. Er hatte sich in der Zeit aber zu einem ganz stattlichen Burschen von etwa 30 cm Länge entwickelt. Seine tigerartige Zeichnung, dunkelolivgrüne, unregelmäßige Bänder auf gelblichgrünem Grunde, seine eleganten Bewegungen, bald ruhiges, unbewegliches Lauern, bald jähes Zufahren auf die hingeworfene Beute, dann rastloses Hin- und Herjagen, wenn sich der Frosch nicht so leicht unterkriegen ließ, und endlich träges Verdauen, bei dem aber immer noch tückisch die Augen funkelten, oft haben wir das beobachtet, Freude und Grauen zugleich verspürend, Lehrer wie Schüler.

Ja ist das nicht Erziehung zur Grausamkeit, höre ich rufen. Doch nicht! Die Natur ist nicht nur lieblich, ihre Schönheit zeigt auch harte Züge, die zu verbergen Lüge und Betrug wäre. Sind Liliencrons Kriegsnovellen etwa deshalb schlecht, weil sie auch die Schattenseiten des Krieges darstellen? Wäre es nicht vielmehr eine grundfalsche Erziehung, in der Natur immer nur das Süße, Weiche und Angenehme finden zu lehren? Und soll unser Reden nicht Phrase sein, dann dürfen wir auch vor dem Anblick der unerbittlichen Tatsachen nicht zurückscheuen. Und dann: das leise Grauen, das sich bei den Kindern malte, die diesem Sieg des Stärkeren zusahen, das zeigte, daß nicht Roheit, sondern Respekt vor der Natur die Wirkung der Beobachtung war.

Das war ja auch nicht das einzige, was uns das Aquarium bot. Der Bitterling im Hochzeitskleide, das eigentümliche Brutgeschäft des Weibchens war eine andere, ebenso wertvolle Beobachtung nach einer andern Gefühlsseite hin. Noch eindringlicher und bequemer war die Beobachtung der Bewegungen der Fische. Der lange Schlammbeißer, der mit dem ganzen Körper sich dirigiert, der schlanke Weißfisch und die Goldorte, bei denen Brust-, Bauch- und Schwanzflossen schon eine größere Rolle spielen, Karpfen, Goldfisch, Schleie und die andern plumperen Gesellen, bei denen die Flossen wichtige Bewegungsorgane sind, deren Gebrauch in solch einem großen Aquarium mit Leichtigkeit von den Kindern beobachtet werden kann. Meine Kinder wurden des Redens nicht müde, so lange wir zu solchen Zwecken uns am Aquarium einfanden.

Dazu kommt eine Fülle botanischer Beobachtungen. Wenn im Sonnenscheine Luftbläschen von Wasserpest und Tausendblatt wie Perlenschnüre in die Höhe steigen, dann lockt das die Kinder zu der Frage: Wie kommt das? Und dann ist der beste Augenblick da, von der Kohlensäureverwertung durch die Pflanze zu reden. So reizen auch die Schwimmorgane der Pflanzen, die eigentümliche Gestalt der Blätter zu Fragen,

Digitized by Google

die Antwort heischen. Oder die dicken Saugwurzeln der Calla, die so ganz und gar von der gewohnten Gestalt der Wurzeln abweichen, und so vieles mehr.

Eine ganz ähnliche Stellung wie dem Aquarium gebührt aber auch dem Terrarium im Schulbetriebe. Unsers in der 13. Bezirksschule war zwar nicht so groß wie das Aquarium, und daher für Klassenbeobachtungen weniger geeignet, aber doch mindestens besser als keins. Und vor allem wars immer durch den Eifer der Schüler und Lehrer

gut beschickt und gut im Stande. Dies Bild zeigt seine Einrichtung. Vorn trockenes Land; hinten, wo Farnkraut und Aronsstab stehen, ein kleines zementiertes Becken mit Moor drum herum. Auch hier gabs zu sehen genug. Nicht nur die Fliegenjagd der Frösche, auch das Häuten der Schlangen und Eidechsen und die Froschjagd der Ringelnatter. Die Beobachtungen mit der Klasse waren von allem Zwang befreit, dadurch, daß sich Aquarium und Terrarium nicht in unmittelbarer Nähe der Klassenzimmer befanden, so daß auch ein lauteres Sprechen

Digitized by Google

der Kinder, das nicht zu vermeiden war, wenn die Natürlichkeit der Beobachtungen gewahrt bleiben sollte, nicht den übrigen Unterricht störte.

Ich habe mich in diesen Zeilen absichtlich beschränkt auf das, was Aquarium und Terrarium mehr bieten können, als der Unterricht im Freien; daß sie ihn überflüssig machen, behaupte ich nicht, obwohl ich gern zugebe, daß sie dort, wo der Unterricht im Freien vollständig unmöglich ist — und einige solche Schulen gibts leider noch —, daß sie dort den naturgeschichtlichen Unterricht bedeutend beleben können. Das können, glaube ich, die paar Beispiele aus meiner Erfahrung deutlicher zeigen, als weitschichtige psychologische Auseinandersetzungen.

Theodor Fischer Schule an der Versailler Straße, München

Digitized by Google

Genuß und Arbeit in der Erziehung.

Von Otto Anthes.

Als seinerzeit die Forderung aufgestellt wurde, daß die Schule in ihren Zöglingen die Fähigkeit, Kunst zu genießen, wecken und fördern müsse, erhob sich rings unter den Pädagogen ein heftiges Kopfschütteln. Keinen Einwand gegen die Erziehung zur Kunst habe ich häufiger gehört als den, daß eine Erziehung, bei der alles auf Genuß und nicht auf Arbeit hinauslaufe, eine sehr bedenkliche Sache sei. Und diese Bedenklichkeit hat sich in weiten Kreisen nicht nur erhalten, sondern sie ist nur noch größer geworden, seitdem das Feldgeschrei „Erziehung zur Kunst" durch das lautere „Erziehung durch die Kunst" abgelöst worden ist, d. h. seitdem das Künstlerische als methodisches Prinzip sich Platz und Geltung in der Pädagogik zu erwerben bemüht ist. Ich habe auch durchaus nicht im Sinne, dieser Bedenklichkeit von vornherein alle Berechtigung abzustreiten. Denn das ist klar: Wenn die Erziehung zur Kunst und durch die Kunst unser Volk in irgend einer Hinsicht untüchtiger werden ließe, dann wäre sie gerichtet. Wir dürfen daher diesen Einwand nicht gleichsetzen mit all den anderen kindischen Vorwürfen, mit denen man unsere Bestrebungen nur allzu freigebig bedacht hat. Wie ich z. B. erst neulich las von einem Manne, der eine Leuchte der Pädagogik sein will und sein soll: Wir wollten das Kind in Stimmungen hineinzwingen; ein gesundes Kind kenne aber gar keine Stimmungen. Wo kurzer Hand Stimmung gleich Laune gesetzt und damit lustig drauflos gewirtschaftet ist. Oder von derselben Leuchte: Das Kind solle vorläufig von der Kunst nichts weiter aufnehmen, als was seinem Wesen Ordnung und Stetigkeit zu geben geeignet sei, also Regel und Gesetzmäßigkeit. Als ob wir nicht in allen anderen Fächern darauf hielten, daß das Fach durch seine Methodik nicht vergewaltigt wird, daß die Methodik eines Faches aus seinen eigenen Wesensbedingungen hervorwächst; und als ob es nicht die Kunst ertöten hieße, wenn man sie als Regel und Gesetz zu begreifen lehrt. Das sind Einwände, die man nur zu erwähnen braucht, um sie auch schon abgetan zu haben. Mit dem Bedenken gegen eine Erziehung zum Genuß als einer Erziehung zur Entwöhnung von der Arbeit wollen wir uns ernsthaft und gründlich auseinandersetzen. Denn die schlechtesten Pädagogen sind das nicht, die an diesem Punkte ängstlich werden. Und mit ihnen müßten wir uns finden können; denn was uns laut und vernehmlich reden läßt, ist eben die feste Überzeugung, daß wir auf unserem Wege das deutsche Volk einer glücklicheren und tüchtigeren Zukunft entgegenführen würden.

Um unsere Untersuchung nach guter deutscher Weise mit „den alten Griechen und Römern" anzufangen: Es hat schon Zeiten gegeben, wo das Kunstwerk in demselben Sinne Erziehungsmittel war, in dem wir es wieder

Digitized by Google

gehandhabt sehen möchten. Quelle und Mittelpunkt der hellenischen Erziehung war der Homer. Und was wurde mit ihm angefangen? Er wurde gelesen, auswendig gelernt und vorgetragen. Mit anderen Worten: die Schüler eigneten sich die Dichtung so weit an, daß sie sie durch sich selbst wirken lassen konnten. Die Fähigkeit, eine Dichtung gut vorzutragen, galt ebensowohl für ein Kennzeichen der Bildung wie die, dem Vortrag einer Dichtung mit verständnisvollem Genießen zu folgen. Indem die Römer die griechische Literatur als Bildungsmittel herübernahmen, sahen sie sich genötigt, die Lektüre der Dichter mit sprachlichen Erläuterungen zu verquicken, und ihre Schulmeister mögen zum erstenmal das Gefühl der Wichtigkeit empfunden haben, das so viele der unsrigen beseelt, wenn sie am Kunstwerk ihre „Arbeit" vollbringen. Immerhin traten auch die römischen Dichter der augusteischen Zeit frühzeitig unter den Lehrgegenständen der Römer auf. Das frühe Mittelalter erst, das gar keine eigene lebendige Dichtung besaß oder die vorhandene nicht als Bildungsmittel anerkannte, machte die Beschäftigung mit der Poesie vergangener Zeiten vollständig zu einer gelehrten Tätigkeit, die sich in grammatischen und stilistischen Erläuterungen, sowie in symbolisierender oder paraphrasierender Erklärung des Inhalts nicht genug tun konnte. Ein zweites Beispiel. Die gesellschaftliche Bildung des Rittertums verlangte Bekanntschaft mit den großen Meistern der höfischen Dichtung, die Fähigkeit, ein Gedicht vorzutragen, oder zum mindesten die, einem solchen Vortrag mit Lust und Liebe zuzuhören. Mit anderen Worten: auch hier wird die bildende Wirkung des Kunstwerks erwartet von dem ohne alles gelehrte Drumherum sich selber vortragenden Kunstwerk. Wie das Rittertum selbst zugrunde ging an dem Mangel großer Aufgaben, so entartete auch die ritterliche Dichtung mangels eines bedeutenden Inhalts zu leerer Versemacherei und damit zugleich das Interesse an der Dichtung zu einer öden Beckmesserei, die im Silbenstechen ihre Größe suchte. — Man könnte die Reihe der Beispiele beliebig verlängern; es läuft überall auf dasselbe hinaus: Was, auch von unseren heutigen Pädagogen, dem Kunstgenießen gegenüber als Arbeit am Kunstwerk gepriesen und empfohlen wird, ist entweder gelehrte Arbeit oder Formalismus. Die gelehrte Arbeit überträgt die Bedingungen, denen die Beschäftigung mit einer zeitlich, sprachlich und kulturell fremden Kunst unterworfen ist, ohne weiteres auf die eigene lebendige Kunst; sie macht die Lektüre deutscher Dichter zu einem Unterricht in der Grammatik, in der Geschichte (siehe die geschichtlichen Einleitungen) oder in der Geographie (es gibt eine vielempfohlene Schulwandkarte zur Jungfrau von Orleans) oder in sonst einer Wissenschaft; sie verschiebt damit das natürliche Interesse des Schülers am Kunstwerk nach der wissenschaftlichen Seite und schädigt das Kunstwerk immer empfindlich, oft tödlich. — Die zweite Art der „Arbeit" lehrt die Kunst begreifen als ein System und einen Vorrat geschichtlich gewordener Formen. Sie beweist, daß unser volkstümlicher Vierzeiler aus der Nibelungenstrophe entstanden ist; sie spricht von Jamben und Trochäen und gibt zu „Hermann und Dorothea" eine Einleitung über den Hexameter bei den Griechen und Römern. Dabei kommt sie des öfteren in scherzhafte Verlegenheiten. Sie sagt von Goethe, daß er den Hexameter frei behandelt habe. „Frei behandelt" ist ausgezeichnet. Er hat ihn so frei behandelt,

Digitized by Google

daß er überhaupt kein Hexameter mehr ist. „Richtig" war bekanntlich zunächst nicht ein einziger Vers. Und das durfte ihm ganz gleichgültig sein. Er wollte nicht eine Nachahmung der Antike fertigen, sondern ein Epos schreiben im Geiste Homers. Bei der Erinnerung an Homer klang ihm ein Rhythmus im Ohr, den er nicht vermissen mochte. Aber indem er sich dieser rhythmischen Erinnerung überließ, kümmerte er sich den Teufel um die Gesetze der Metriker. Er verließ sich lediglich auf sein Sprachgefühl und auf sein Ohr. Dieser Formalismus bleibt nicht bei der sprachlichen Form stehen. Er bringt das ganze Werden des Kunstwerks unter Regeln und Gesetze und ruht nicht, bis er nachgewiesen hat, daß sie erfüllt sind. Wenn das einmal gar nicht glücken will, erklärt er mit nachsichtigem Lächeln, daß sich der Künstler hier über die Regel hinweggesetzt habe. Aber deswegen bleibt ihm die Regel doch Regel, das Gesetz bleibt Gesetz. Die Tätigkeit des Künstlers besteht ihm wesentlich darin, daß er einen Stoff in diese gegebenen Formen füllt. Je besser ihm das gelingt, desto größer ist er. So degradiert dieser Formalismus den Wiedergebärer des Lebens zu einem geschickten Techniker; er macht die Kunst aus einer Daseinsform zu einem Gesellschaftsspiel.

So sieht die Arbeit aus, die gemeinhin in unseren Schulen und in unserer Schulliteratur am Kunstwerk betrieben wird. Daß es Arbeit ist, gebe ich zu; daß die Wissenschaft Vorteil davon hat, leugne ich nicht; daß diese Arbeit zur Erziehung des Menschen notwendig ist, bestreite ich. Und behaupte, daß auch ohne sie die Beschäftigung mit dem Kunstwerk ein Bildungsmittel allerersten Ranges sein kann; und dann erst recht ist.

Denn wenn das Kunstwerk genossen sein will, so kommt dieser Genuß zustande nur durch eine ganz intensive und äußerst vielseitige geistige Arbeit; ja, in dem Gefühl, diese Arbeit zu leisten und leisten zu können, besteht gerade das künstlerische Genießen. Diese Arbeit heißt in ein Wort zusammengefaßt: Leben, Erleben. Daß ich angesichts des Kunstwerks in der Illusion ein Erlebnis habe, das ich ohne das Kunstwerk vielleicht nie, jedenfalls aber nicht in diesem Augenblick haben kann; daß ich angesichts des Kunstwerks in der Illusion Taten tue und Leiden leide, jetzt ein Held bin und dann ein Märtyrer; daß ich so alle Saiten meiner Seele klingen lassen, alle Kräfte meines Innern in Bewegung setzen kann: das schafft in mir das Hochgefühl, mit dem jede ernsthafte Beschäftigung mit der Kunst verbunden ist, darin ist das Wesen des künstlerischen Genießens beschlossen.

Dieses Erleben aber stellt in jedem Falle eine gewaltige Summe geistiger Arbeit dar. Man spricht von edlen und weniger edlen Genüssen. Ich trinke ein paar Glas guten Wein und komme in eine Stimmung, in der mir nichts zu schwer und zu hoch, unter Umständen aber auch nichts zu dumm erscheint. Es ist schon ein Genuß, in solcher Stimmung zu sein; ich habe persönlich gar nichts dagegen einzuwenden. Aber zu den edlen Genüssen würde ich ihn nicht rechnen. Ich selber tue so gut wie nichts dabei. Wahllos bringt der Wein aus mir herauf, was er in mir vorfindet, Gutes und Törichtes, und wenn das Resultat durchaus befriedigend ist, dann ist es ein Glücksfall. Ich schätze eine gute Zigarre sehr hoch und das ruhevolle Behagen, das sie in mir erzeugt. Aber ich selbst bin dabei wiederum ganz untätig, und wenn die Zigarre zu Ende ist, ist es meist auch mit der Behaglichkeit vorbei.

Digitized by Google

Ich habe im besten Fall die Erinnerung an eine geruhsame Stunde gewonnen, aber von dem Bewußtsein, mit Anstrengung meiner Seelenkräfte ein Stück Leben erobert zu haben, ist nichts zu verspüren. Weshalb ziehen es wohl so viele Leute vor, nach des Tages Arbeit lieber zu einem Glase Wein oder Bier eine Zigarre zu rauchen, als ins Theater zu einem ernsten Stück zu gehen oder ein ernsthaft zu nehmendes Buch zu lesen? Die Antwort kann man täglich hören: „Ich habe nicht Lust, mich, ermüdet wie ich bin, auch noch am Abend geistig anzustrengen." Man schilt gern und leichten Herzens über solche Trägheit. Aber die Leute werden doch sehr oft von einem richtigen Instinkt geleitet. Wer nicht imstande ist, vor dem Kunstwerk geistige Arbeit zu leisten, der soll lieber davon bleiben. Er kann anders nicht zum Genusse kommen. Wer mit Genuß im Theater sitzen will, muß vor allen Dingen sehen und hören können. Und zwar nicht nur so im allgemeinen, sondern sehr genau und bestimmt. Er soll das Bühnenbild mit allen charakteristischen Einzelheiten in sich aufnehmen; er soll sehen, daß diese Szene im Kabinett spielt und jene in weiter Halle, daß hier das helle Rampenlicht den hohen Tag bedeutet und dort der Armleuchter auf dem Tische die tiefe Nacht, daß jetzt der Kurfürst in flüchtiger Toilette aus der Kammer tritt, weil er schon im Begriffe war, zu Bett zu gehen, und daß er nun Waffenrock und Schärpe anlegt, weil er seine Offiziere empfangen will. Er soll sehen, daß dieser Schauspieler stutzt und jener sich triumphierend aufrichtet, er soll sehen, wie sich die Gruppen sinnvoll zusammenschließen und wieder auflösen. Er soll hören, daß in dem einen Ton die Entrüstung bebt und in dem anderen die Angst zittert; er soll hören, daß es in dieser Pause unsagbar still ist und daß nun durch diese Stille von fernher eine Glocke klingt usw. usw. Und je mehr er vom Kunstwerk haben will, desto mehr muß er darauf eingerichtet sein, auf alle diese Dinge nicht mit der Nase draufgestoßen zu werden, sondern jede geringste Veränderung in Bild und Ton alsbald zu erfassen. Dasselbe ist's in der bildenden Kunst. Der Betrachter soll nicht nur sehen, daß dieses Bild einen Mann darstellt; sondern er soll sehen, daß dieser Mann die Hände fest ineinandergeschlungen hat, um seine innere Erregung zu meistern; daß es schmerzhaft um seinen Mund zuckt wie von verhaltenem Schluchzen; und daß es in der feuchten Tiefe seiner Augen von Tränen schimmert. Und so fort bis ins Endlose. Das ist schon außerordentlich viel verlangt. Aber es wird noch sehr viel mehr gefordert. Der Kunstgenießer soll nicht nur bereitwillig aufnehmen, was das Kunstwerk ihm unmittelbar und körperlich vor die Sinne rückt. Er soll auch aus dem Vorrat seiner Erinnerungen reproduzieren, was nach des Künstlers Absicht mit dem suggerierten Sinneseindruck an verwandten oder kontrastierenden Vorstellungen heraufkommen soll. Bei der epischen und lyrischen Dichtung muß alles, was der Dichter an Vorstellungen will wirksam werden lassen, von dem Genießer aus dem Gedächtnis reproduziert werden. Je feiner das Kunstwerk ist, desto größere Anforderungen stellt es an diese Fähigkeit des Reproduzierens. Mit wenig Worten viel zu sagen, das ist immer das Größte gewesen in der Poesie, wie in aller Kunst. Beim lyrischen Gedicht besteht geradezu das Künstlerische darin, daß an einen einzigen Klang, an eine einzige Zeile eine ganze Last von Vorstellungen gefesselt wird, die,

Digitized by Google

wenn sie entbunden ist, die tiefe, volle, gesättigte Stimmung schafft, die mich dann wie ein Mantel umhüllt, daß ich nichts von dem sehe und höre, was außerhalb dieser Stimmung liegt. Und damit sind wir schon beim Dritten angelangt. Ich muß vor dem Kunstwerk auch in der Sphäre meines Gefühls tätig sein. Ich muß den Schwung der Begeisterung mitmachen, der im Kunstwerk den Helden fortreißt; ich muß die lähmende Angst durchkosten, die ein nahendes Verhängnis vor sich her breitet; ich muß mit dem Kunstwerk jubeln und klagen, lieben und zürnen, hoffen und verzagen, triumphieren und verzichten.

Wer wagt zu behaupten, daß es keine geistige Arbeit bedeute, diese Unsumme seelischer Funktionen zu erfüllen? Und zwar gilt es nicht, sie planlos und willkürlich walten zu lassen, Vorstellungen und Gefühle kommen und gehen zu lassen, wie es ihnen beliebt; sondern es heißt Vorstellungen aufnehmen, Vorstellungen reproduzieren und Gefühlserregungen verspüren streng nach dem Kommando des Künstlers, nach seiner Vorschrift, in der alle diese seelischen Betätigungen klug und mit Vorbedacht gemischt sind. Und es gilt auch nicht nur, sich von dem laut und vernehmlich geschrieenen Kommando leiten zu lassen, sondern es heißt oft einem leise geflüsterten Wort folgen, sich von einem Wink, einer zarten Andeutung bald hierhin, bald dorthin führen lassen. Ich behaupte, daß das schon für den erwachsenen und einigermaßen künstlerisch geschulten Menschen eine tüchtige Leistung ist. Wie viel mehr für den Schüler, der erst lernen muß, auf die Suggestion des Künstlers zu reagieren. Es fehlt auch durchaus nicht an den Kennzeichen dafür, daß der Schüler selbst diese Beschäftigung mit dem Kunstwerk als Arbeit empfindet. Vor allem nicht an dem Widerstand, den die Trägheit leistet. Wenn ich bei der Lektüre eines Dramas feststellen will, in was für einem Tone meinetwegen dieser oder jener Satz gesprochen ist, dann will der träge Schüler sich immer mit der allgemeinsten Charakteristik um seine Arbeit drücken. Er sagt: In einem ruhigen Tone. Aber damit wird er natürlich nicht losgelassen. Es gibt ja die verschedensten Arten von Ruhe, eine behagliche, eine unheilschwangere, eine Ruhe der Verzweiflung u. s. f. Und ich lasse nicht los, bis wir ganz genau festgestellt haben, daß die betreffende Person des Stückes tatsächlich in ihrem Innern stark erregt ist, daß sie aber diese Erregung gewaltsam niederhält, um sich dem Gegenspiel gegenüber zu behaupten. Der Ton wird also schließlich charakterisiert als einer, bei dem hinter der äußeren Beherrschtheit die innere Erregung leise und nur dem scharfen Ohr vernehmlich zittert. Und dann versuchen wir, diesen Ton selber zu produzieren. Das ist schon Arbeit, und gar nicht so mühelose Arbeit. Man versuche es nur einmal! Anderseits muß man sich allerdings von dem Vorurteil freimachen, als ob im Unterricht nur dann Arbeit geleistet würde, wenn Frage und Antwort unausgesetzt hinüber und herüber fliegen. Das ist meines Erachtens sehr oft gerade das Gegenteil von Arbeit. Das heißt in sehr vielen Fällen gerade dem Schüler die eigene Arbeit ersparen. Wie es oft einer Unterhaltung sehr zuträglich ist, wenn der eine, der einmal den Faden hat, das Wort auch behält, so auch im Unterricht. Nur wer wirklich etwas zu sagen hat, hat billigerweise den Mund aufzutun. Die Tätigkeit des Schülers beim regelrechten Frage- und Antwortspiel

Digitized by Google

gleicht sehr häufig dem Anteil, den törichte Menschen an der Unterhaltung nehmen: wenn sie merken, worauf der Sprecher hinaus will, dann beeilen sie sich, den angefangenen Satz mit ihren eigenen Worten zu beschließen, um ohne alles Verdienst ein „Sehr richtig" einzuheimsen. Wenn aber der Schüler etwas zu sagen hat, dann lasse ich ihn sich winden und sich drehen, sich mit abgerissenen Worten quälen aller herkömmlichen Pädagogik zum Hohn, bis er das aus sich herausgerungen hat, was, als er sich meldete, noch als dämmernde Ahnung in ihm schlummerte. Dann hat er nicht nur Arbeit im gewöhnlichen Schulsinn geleistet, sondern er hat sich zugleich den Genuß verschafft, seinen inneren Menschen bereichert zu haben.

Denn — und darin liegt die außerordentliche Wichtigkeit und Bedeutung solcher Arbeit — da alle wirkliche Kunst auf die Illusion des Lebens hinausgeht, so schafft die Beschäftigung mit ihr Lebenswerte. Wer sich auf meine Weise viel mit der Kunst abgibt, wird nicht nur scharfsichtig und hellhörig den Dingen der Wirklichkeit gegenüber, er sammelt sich nicht nur einen stets bereiten Schatz dinglicher Erinnerungen, sondern er bewahrt sich auch die Fähigkeit, in allen Lagen des Lebens richtig und lebhaft und stark zu empfinden. Er wird ein innerlich reicher Mensch, der dem Leben gewachsen ist. Nur die falsche Kunst, die nicht die Illusion des Lebens, sondern die Illusion von Illusionen gibt, die erzieht Menschen von falscher Sentimentalität oder Gefühlsverlogenheit, schwache Menschen mit einem Wort. Echte Kunst macht lebenstüchtig. Was bedeutet diesem Gewinn gegenüber der andere, daß ich vielleicht die Daten der Kunstgeschichte herrasseln kann, oder die Lebensgeschichte der Maria Stuart historisch richtig beherrsche, oder weiß, wo Crespy liegt und Azincourt? Ich will natürlich das Wissen an und für sich nicht schmähen. Es gibt unendlich viel, was der moderne Mensch wissen muß, auch wenn ihn das Schicksal auf bescheidenen Posten gestellt hat. Aber das Wissen um die Kunst, das im günstigsten Falle bei der gewöhnlichen Arbeit am Kunstwerk herausspringt, ist für den Menschen ein Luxus, und zwar ein gefährlicher. Daß es Kunstkenner und Kunstwissenschaftler geben muß, wird damit nicht geleugnet. Aber nicht jeder braucht einer zu sein. Wohl aber muß jeder so viel erleben, als ihm möglich ist. Und wer in der Wirklichkeit auf einen engen Kreis des Erlebens beschränkt ist, der findet in der Kunst ein Mittel, alle Schranken zu überspringen und den ganzen Umkreis der Erlebensmöglichkeiten zu erschöpfen. Die Freude am reichen Erleben in der Kunst ist Kunstgenuß; das Erleben ist Arbeit. Eins nicht ohne das andere. Arbeit und Genuß sind dem Kunstwerk gegenüber keine Gegensätze. Nicht heißt es darum: hie Arbeit, hie Genuß! Wenn irgendwo, dann ist es in der Kunst so: Die Arbeit ist Genuß.

Umschau.

Kurz vor der Versammlung des Sächs. Lehrervereins in Dresden, Mich. d. J., auf der die Lehrerbildungsfrage auf der Tagesordnung stand, hat eine Versammlung sächs. Seminarlehrer stattgefunden, in der über das gleiche Thema verhandelt wurde. Bisher hat die Lehrerschaft aus den Kreisen

Digitized by Google

der Seminarlehrer wenig Zustimmung und Unterstützung in ihrem Kampfe um eine bessere Bildung erfahren, um so mehr muß man sich über die Ergebnissätze freuen, die auf jener Versammlung aufgestellt worden sind. Wir bringen sie hiermit zum Abdruck:

Zur Überlastung unserer Schüler im Seminar.

Ergebnissätze.

1. Ein großer Teil unserer Schüler ist überlastet, obwohl manche Tatsachen das Gegenteil zu beweisen scheinen.

   Unter der Fülle des Lehrstoffs, der einseitigen Betonung des Fachprinzips und dem Mangel an Arbeitszeit können die schwach- und mittelbegabten Schüler mit vollem Unterricht trotz ihres Fleißes nicht allen Anforderungen gerecht werden.

2. Bei der gegenwärtigen Dauer der Seminarzeit kann die Überlastung gemildert werden.

   Das läßt sich erreichen

   I. in der gesamten Unterrichts- und Erziehungstätigkeit
      A) durch Beschränkung
         a) des rein gedächtnismäßig anzueignenden Lehrstoffs,
         b) der Hausaufgaben, besonders der größeren schriftlichen Arbeiten (Verringerung ihrer Zahl oder Ausdehnung, Wegfall der „guten" Arbeiten in Arithmetik),
         c) der Jahres- und Reifeprüfungen (Gegenstände der letzteren nur die Fächer der 1. Klasse. Aufsatz und Katechese in Klausur),
      B) durch Erhöhung
         a) der Anforderungen in der Aufnahmeprüfung (besonders in Deutsch, Rechnen, einer fremden Sprache und möglichst im Klavierspiel),
         b) der Bemühungen um Steigerung der körperlichen und geistigen Kraft der Schüler (reichlichere und abwechslungsvollere Kost. Verlängerung der Hauptpausen, Vermeidung anstrengender Stunden von 2–3. Mehr Jugendspiele und Schulwanderungen. Wenn möglich, mehr Konzentration, mehr Anregung der Selbsttätigkeit und Arbeitsfreude der Schüler),
   II. in einzelnen Fächern
      A) durch Beseitigung der propädeutischen Kurse (Religion und Geschichte),
      B) durch Beschränkung der Unterrichtszeit
         a) in Schreiben und Stenographie (insgesamt in Kl. VI und V 3 Stunden),
         b) in Musik (mehr Dispensationen, möglichst schon in den Unterklassen: Violinunterricht fakultativ. Gemeinsames Spiel von Streichinstrumenten nur Privatbeschäftigung ohne regelmäßige Vorspiel- und dazugehörige Übungsstunden. Be-

Digitized by Google

schränkung der letzteren im allgemeinen. Beseitigung des Bälgetretens durch Schüler).

3. Um das Übel an der Wurzel zu fassen und zugleich die erwünschte Fortentwicklung der Lehrerbildung ohne neue Überlastung zu ermöglichen, ist ein weiteres Seminarjahr nötig.

Durch ein solches kann die Allgemein- und Berufsbildung unserer Schüler im großen ganzen zeitlich geschieden, vertieft (vornehmlich in Pädagogik nach Theorie und Praxis) und erweitert werden (zum Latein eine moderne Sprache). Eine Gabelung des Unterrichts auf der Oberstufe und die Anfügung des neuen Schuljahrs an den bisherigen Seminarkursus fördern die Erreichung dieser Ziele.

Die sächsische Seminarlehrerschaft hat sich damit — unseres Wissens bisher als einzige in Deutschland — in wesentlichen Forderungen auf die Seite der Lehrer gestellt.

Es scheint, daß die „Ergebnissätze", die von dem Vortragenden unter dem Beifall seiner Berufsgenossen vorgetragen wurden, das Resultat einer Umfrage unter den Lehrern an sächsischen Seminaren sind. Die abgeleiteten Forderungen sind nicht neu, neu ist nur, daß vor der Seminarlehrerschaft die Reformbedürftigkeit des Seminarwesens eingeräumt wird. Die Vorschläge nähern sich in vielen Punkten denen der Lehrerschaft. Es ist dies sehr erfreulich, denn vereinten Kräften wird es gewiß eher gelingen, zu dem erwünschten Ziele zu kommen. Im stillen haben wir ja immer auf die Unterstützung der Lehrer an den Seminaren gehofft, und wir waren verwundert, daß so lange kein Zeichen dafür sich bemerkbar machte.

Freilich wird es noch geraume Zeit dauern, bevor ein wirklicher Schritt vorwärts getan wird, denn der Brief des Dezernenten des sächsischen Seminarwesens, der in der Versammlung der Seminarlehrer zur Verlesung gelangte, läßt erkennen, daß jedenfalls noch viel Wasser der Elbe durch Dresden fließen wird, bevor man unseren Wünschen ein geneigtes Ohr schenkt. Wir beklagen das im Interesse unserer Schule und im Interesse unseres Seminarwesens, das jahrzehntelang vorbildlich für ganz Deutschland war.

Am 28. Oktober d. J. hat der Leipziger Lehrerverein sein neues Heim, das im vergangenen Jahre einem Umbau unterworfen wurde, eingeweiht. Der genannte Verein hat bis jetzt noch keinen Nachfolger unter den großen Lehrervereinen in Deutschland gefunden, denn das Leipziger Lehrervereinshaus ist das einzige in ganz Deutschland geblieben. Wir möchten sagen: leider, denn das Vorhandensein eines solchen kann von großer Bedeutung für die innere Entwicklung und Ausgestaltung eines Vereines sein, wie es denn in Leipzig auch tatsächlich der Fall war. Das Vereinshaus bildet den Mittelpunkt, um den sich die gesamte Tätigkeit des Vereins kristallisiert. Es trägt wesentlich dazu bei, einen Stamm von Mitgliedern heranzubilden, die sich in keiner Not und Gefahr trennen, und es gibt allen Mitgliedern ein Heim, in dem sie sich als Glieder desselben großen Standes nähertreten und schätzen lernen. Dem Leipziger Lehrervereine aber bringen wir zur Eröffnung seines neuen, bedeutend vergrößerten Heimes unsere herzlichsten Wünsche dar.

Digitized by Google

Schulanthologie.[1])

Selbstanzeige.

„Eine Sammlung neuerer lyrischer und lyrisch-epischer Gedichte zur Belebung des Unterrichts in der Religion, in der Geschichte, der Geographie und der Naturgeschichte," so lautet der ausführliche Untertitel des Buches und spricht damit m. E. in genügender Deutlichkeit aus, was für Gedichte in dieser Anthologie zu finden sind und zu welchem Zwecke ich die Sammlung herausgegeben habe. Das Höchste und Beste, was der Lehrer den Schülern geben kann, ist persönliches Leben, und die höchste und schwierigste Aufgabe bei seiner Vorbereitung auf den Unterricht — ich meine damit weniger die tägliche Vorbereitung, die nicht immer nötig ist, als vielmehr jene unausgesetzte Arbeit an sich selbst, jene Richtung des Geistes, die aus jedem Erlebnis Kapital für den Unterricht zu schlagen versteht — ist, die Lehrstoffe in persönliches Leben umzusetzen; denn nur so können sie auch von den Schülern wahrhaft assimiliert, d. i. zu eigenem Seelenleben umgewandelt werden. Dies ist aber nun bekanntermaßen bei vielen Lehrstoffen recht schwer, — was in manchen Fällen sicherlich an der Trockenheit und Sprödigkeit der Lehrstoffe selbst, in vielen Fällen aber auch an einer subjektiven Beschränktheit (Determination) des Lehrerindividuums liegt. Hier kommen uns nun die Dichter in wirksamster Weise zu Hilfe. Denn Dichter sein heißt geradezu ein persönliches, ein Gemütsverhältnis zu den Dingen haben, zu glühen, wo andere kalt bleiben, im innern Herzen zu spüren, was andern — „Hekuba" ist. Empfangen wir irgend einen Stoff aus der Hand eines echten Dichters, so ist schon eine Umwandlung mit demselben vorgegangen, eine für unsere unterrichtlichen Zwecke höchst günstige Vorbereitung: der Stoff ist gleichsam mit persönlichem, mit Gefühls- und Phantasieleben durchsetzt worden, so daß es uns nun möglich ist, ein weit innigeres Verhältnis zu ihm zu gewinnen, als es von Haus aus vielleicht der Fall war. Was ist z. B. die Geschichte vom Turmbau zu Babel für viele (Lehrer und Nichtlehrer) anderes, als eine wunderliche alttestamentliche Sage von geringem oder gar keinem pädagogischen Werte! Lese man nun darüber Geibels schwungvolles und kerniges Gedicht (Nr. 5 meiner Sammlung) nach, und man wird sogleich mit voller Deutlichkeit verspüren, welch hervorragende religiöse und ethische Momente die Erzählung enthält! In andern Fällen besitzt vielleicht der Lehrer dieses innige Gemütsverhältnis zum Stoffe schon, das mir die conditio sine qua non des erziehenden Unterrichts ist; aber es fehlt ihm an den Mitteln, insbesondere an der nötigen detaillierenden Phantasie und Sprachgewandtheit, das, was er fühlt, in eine wirksame Form zu gießen. Da kommt ihm wiederum der Dichter zu Hilfe, indem er jenem innern treibenden Leben einen Ausdruck verleiht, der es für andere erst fühl- und sichtbar macht. Die Schrecken und Schmerzen des Dreißigjährigen Krieges z. B. liegen uns allen innerlich so nahe, daß wir sie noch jetzt jedesmal mitfühlen, wenn wir dieses historischen Ereignisses gedenken, und gewiß werden wir auch Mittel und Wege finden, auch unsere Schüler in dieser Beziehung zu Mit-Leidenden zu machen.

[1]) Erschienen 1904 bei Friedrich Brandstetter, Leipzig. 416 S. Geb. M. 3.60.

Digitized by Google

Kein Mittel aber wird von so unmittelbar lebendiger, von solcher Gegenwartswirkung sein, als wenn uns z. B. Ricarda Huch ein „Wiegenlied aus dem Dreißigjährigen Kriege" singt (Nr. 157 der Anthologie)! Es ist insbesondere ein Begriff, ein Prinzip, in welchem sich Dichter und Lehrer begegnen, worauf ebensowohl die poetische als auch die pädagogische Wirkung eines Stoffes hauptsächlich beruht: Anschaulichkeit! Wie sollte also nicht der Lehrer vom Dichter für die Gestaltung seines Vortrags, seiner Lektion mancherlei lernen können? Gewiß, es gibt mancherlei Mittel der pädagogischen Veranschaulichung, insbesondere die unmittelbare Gegenwart des Objektes selbst oder seine Darstellung im Bilde! Aber wie oft ist jene aus sehr groben physischen Gründen nicht möglich, und selbst dieser ist in vielen Fällen die dichterische Darstellung des Gegenstandes ergänzend an die Seite zu stellen, wenn nicht gar vorzuziehen. Welch herrliches, großartiges Bild entwirft uns z. B. Theodor Fontane in seinem Gedicht „Der Wenersee" (Nr. 297)! Oder wie reizend und urlebendig zaubern uns Rückerts oder Hamerlings Feder (Nr. 357 u. 358) die Gestalt und das Tun und Treiben des Eichhörnchens vor das innere Auge! Wahrlich, wenn es das Bestreben und die Seele der neueren, biologischen Richtung im Naturgeschichtsunterrichte ist, nicht sowohl Formen, als Leben anschauen zu lassen: — hier bietet sich uns ein Mittel, das allen andern Anschauungsmitteln, allen Bildern und Präparaten, in gewissem Sinne sogar der Betrachtung des lebendigen Objektes selbst (insofern wenigstens, als sie meist nur sehr schwierig und bei unserm Klassenunterricht nur unter vielen Störungen vor sich gehen kann) unbedingt vorzuziehen ist! Überhaupt: wenn nach Herbarts treffender Ansicht der Unterricht nichts anderes als eine Ergänzung von Erfahrung und Umgang, d. i. eine Ergänzung des Lebens sein soll, so muß ja die Dichtkunst geradezu als das vollendetste, idealste Mittel des Unterrichts betrachtet werden. Denn sie allein führt uns das nicht unmittelbar sinnlich Wahrgenommene so lebendig vor die Seele, daß wir es zu erleben glauben. Jedes Gedicht, das ich den Schülern wirksam zu Gemüte bringen kann, wird ihnen zum Erlebnis. Man denke sich dies nun für jeden Tag, wenn auch nur in einer einzigen Stunde, ins Werk gesetzt: welcher Reichtum an Seelenleben bei den Schülern muß die Folge davon sein, und wie müssen sie Schule und Lehrer dadurch lieb gewinnen!

Ich wüßte nicht, was ich zur Empfehlung meiner Sammlung sonst noch Wesentliches vorzubringen hätte. Etwaigen Bedenken und Einwendungen habe ich schon im Vorwort zu begegnen versucht. Nur darauf darf ich wohl noch hinweisen, daß das Buch als ein völliges Novum zu betrachten ist; denn die (allerdings zahlreichen) Sammlungen von Gedichten für den Geschichtsunterricht (Grube, Polack, Tetzner usw.) kommen schon wegen ihres teilweise völlig unkünstlerischen Inhaltes für unsern Zweck wenig in Betracht. Für mich ist es natürlich geradezu eine Notwendigkeit gewesen, nur Erzeugnisse von wahrhaft dichterischem Gehalt aufzunehmen; denn der bloße Reimer und Versmacher bietet uns wohl Worte, aber nimmermehr Anschauungen.

Möchte die Sammlung in unsern deutschen Schulen (niederen wie höheren) die reichste Verwendung finden! Sollte ich in dieser Hoffnung getäuscht werden, so würde mir das keineswegs den Unwert und die Über-

Digitized by Google

flüssigkeit meines Buches, sondern vielmehr die traurige Tatsache beweisen, daß die deutsche Lehrerschaft für die von mir (und meinen Freunden) vertretene hohe Auffassung vom Unterricht noch nicht reif, daß sie noch gar nicht zur Erkenntnis ihres höheren, schöneren Berufes erwacht ist.

Gotha, 1. September 1905. Ernst Linde.

Abendlied.

Originallithographie von Oscar Graf-Freiburg.[1])

Getragene Weisen hier auf der Höhe unter den Birken, draußen in der weiten Landschaft das leichte Tönen des Sommerabends. Er hat seinen flimmernden Schleier über das Stück Gotteswelt gebreitet, das hier zu den Füßen des Alten liegt. Am zitternden Lichte des Himmels — das langsam dahinziehende Wasser des Flusses macht es aufleuchten —, an den weichen Linien, die über Baum und Wiese gleiten, an der violetten Ferne und an der tieftönigen Nähe hängt das Auge dessen, der eine deutsche Landschaft zu sehen vermag. Und wem dabei etwas von dem Goldlichte des Himmels und von der Weichheit des Farbenteppichs da unten ins Herz zieht, dem geht es wie dem Klausner unter den Birken, dem wird die alte und doch ewig junge Schönheit zu klingenden Tönen, und zart und weich zieht das Lied von Frieden und Ruhe über die Dächer des Dorfes dahin. Die Blumen auf der Halde und das Blätterdach oben, die stimmen lispelnd ein in die Melodie:

Abend wird es wieder,
Über Wald und Feld
Säuselt Frieden nieder,
Und es ruht die Welt.

Das schlichte Bild ist eines von denen, die recht anschaulich zeigen, worin das Geheimnis einer tiefen Wirkung liegt. Wie hier sich alles der Grundstimmung unterordnet, dem muß man nachgehen, um den Schlüssel zu finden. In der Zeichnung nirgends eine Härte oder eine Herbheit. Da, wo sie vorhanden war, an den Baumstämmen, die das Bild von unten nach oben durchschneiden, da hebt der Maler die Schroffheit auf, indem er die senkrechten Linien einbettet in rundliches Blattwerk. Und auch sonst sieht man im Bilde die weiche Rundung vorherrschen, das gilt von den Linienzügen im Klausner ebenso wie von denen draußen in der Landschaft. Und auch die Dachfirste der Dorfhäuser ändern daran nichts, sie stehen nicht unvermittelt im Bilde, sie schmiegen sich den Linien im Flußufer und denen der Brücke an.

Besonders intim wird das Bild aber durch die Verteilung der Massen. Die kleine Welt des Klausners ist eng und dicht umschlossen, nur hier und da läßt der Künstler den Beschauer einen Blick in die Welt hinaus tun. Was ist vom leuchtenden Himmel übrig geblieben? Einige kleine zerrissene Stücken, man schafft sich die Größe erst vermittelst des Spiegelbildes im Wasser.

[1]) R. Voigtländers Verlag in Leipzig.

Digitized by Google

Daß Farbe und Licht nicht in schweren Kontrasten arbeiten, das liegt natürlich am dämmernden Abend, der über das Bild zieht.

Und auch technisch zeigt das Blatt die Weichheit, die der Grundton des ganzen Bildes ist. Die schwarze Wiedergabe läßt nur wenig erkennen, daß das Blatt den Eindruck der weichen Pastelltechnik erstrebte. Und es ist dem Künstler, der ja hier die lithographische Kreide führte, ohne Zweifel vieles nach dieser Richtung fein gelungen, der Himmel, das Wasser und die Baumstämme vorn, die reden deutlich davon.

Wenn ich gefragt werden sollte, wo das Bild hingehört, dann würde ich sagen, in die stille Klause des Lehrers, und zwar nicht nur, weil es inhaltlich so viele Beziehungen mit dem Beruf des Lehrers knüpft, sondern besonders deshalb, weil derjenige, der die Schönheiten dieser schlichten Kunst für sich allein erst ausgeschöpft hat, auch einen Weg findet, die ihm anvertraute Jugend in ähnliches Wunderland zu führen.

Bücheranzeigen.

Unverlangt eingesandte, aber zur Besprechung nicht geeignete Werke werden sofort zurückgegeben. Die zur Besprechung verlangten oder angenommenen Werke werden zunächst dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Volksbücherei, Graz, Styria. Nr. 37. Gerstäcker, Das sonderbare Duell. – 38. 39. Gerstäcker, Verhängnisse. – 40–48. Sienkiewicz, Die Kreuzritter. 2 Bde. – 55–56. Sienkiewicz, Der Leuchtturmwächter. Lilian Moris. – 57. Grillparzer, Weh dem, der lügt! – 58. Grillparzer, Ein treuer Diener seines Herrn. – 59–65. Conscienca, Der Löwe von Flandern. Je M. –.20.

Zeitfragen, pädagogische. Sammlung v. Abhandlungen aus dem Gebiete der Erziehung. Hrsg. v. Frz. Weigl. 8. München, J. J. Lentner. – 2. Heft. Weigl, Lehr. Frz.: Zur Orientierung über die Grundfragen der Schulbankkonstruktion. Mit 4 Abb. u. 3 Tab. über die Messung v. 3167 Kindern an Münchener Volksschulen. (49 S.) M. –.60.

Biese, Gymn.-Dir. Prof. Dr. Alfr.: Pädagogik und Poesie. Vermischte Aufsätze. Neue Folge. (VIII, 362 S.) Gr. 8. Berlin, Weidmann. M. 6.–.

Hentschel, A., u. K. Linke, Schulinspektoren: Kleine Literaturkunde. 6. Aufl. Im einzelnen ergänzt u. bis zur neuesten Zeit erweitert. Als Grundlage f. den literaturgeschichtlichen Unterr. u. als Lesewart hrsg. v. K. Linke. Mit 32 Dichterbildnissen. (96 S.) Gr. 8. Leipzig, Dürr'sche Buchh. Kart. M. –.70.

Wolffgarten, Prov.-Schulr. Dr.: Sammlung der f. Präparandenanstalten, Lehrer- u. Lehrerinnenseminare, höhere Mädchenschulen, Taubstummen- und Blindenanstalten ergangenen Bestimmungen u. Verordnungen. (IV, 856 S.) Gr. 8. Essen, G. D. Baedecker. Geb. in Leinw. M. 14.–.

Kahl, Schuldir. A.: Geographisches Skizzenbuch mit vorgedruckten Gradnetzen. Für die Hand der Schüler bearb. u. hrsg. (16 S.) Gr. 8. Leipzig, A. Hahn. M. –.50.

Willmann, Hofr. Prof. i. P. Dr. Otto: Aus Hörsaal u. Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- u. Unterrichtslehre. (VIII, 328 S.) Gr. 8. Freiburg i. Br., Herder. M. 3.60, geb. in Leinw. M. 4.60.

Wichmann, Dr. Ralf: Geistige Leistungsfähigkeit u. Nervosität b. Lehrern u. Lehrerinnen. Eine statist. Untersuchung. (80 S. m. 1 Tab.) Gr. 8. Halle, C. Marhold. M. 1.50.

Digitized by Google

Bei Einführung neuer Lehrbücher

seien der Beachtung der Herren Fachlehrer empfohlen:

Geometrie.

Fenkner: **Lehrbuch der Geometrie** für den mathematischen Unterricht an höheren Lehranstalten von Prof. Dr. Hugo Fenkner in Braunschweig. Mit einem Vorwort von Dr. W. Krumme, weil. Direktor der Oberrealschule in Braunschweig. — Erster Teil: Ebene Geometrie. 4. Aufl. Preis 2.20 M. Zweiter Teil: Raumgeometrie. 3. Aufl. Preis 1.60 M.

Lesser: **Hilfsbuch für den geometrischen Unterricht** an höheren Lehranstalten. Von Oskar Lesser, Oberlehrer an der Klinger-Oberrealschule zu Frankfurt a. M. Mit 91 Fig. im Text. Preis 2 M.

Arithmetik.

Fenkner: **Arithmetische Aufgaben.** Mit besonderer Berücksichtigung von Anwendungen aus dem Gebiete der Geometrie, Trigonometrie, Physik und Chemie. Bearbeitet von Prof. Dr. Hugo Fenkner in Braunschweig. — Ausgabe A (für 9stufige Anstalten): Teil I (Pensum der Tertia und Untersekunda). 5. Aufl. Preis 2.20 M. Teil IIa (Pensum der Obersekunda). 3. Aufl. Preis 1.20 M. Teil IIb (Pensum der Prima). Preis 2 M. — Ausgabe B (für 6stufige Anstalten). 3. Aufl. Preis geb. 2 M. — Ausgabe C (für den Anfangsunterricht an mittleren Lehranstalten). Preis 1.10 M.

Servus: **Regeln der Arithmetik und Algebra zum Gebrauch an höheren Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht.** Von Oberlehrer Dr. H. Servus in Berlin. — Teil I (Pensum der zwei Tertien und Untersekunda). Preis 1.40 M. — Teil II (Pensum der Obersekunda und Prima). Preis 2.40 M.

Physik.

Heussi: **Leitfaden der Physik.** Von Dr. J. Heussi. 15. verbesserte Aufl. Mit 172 Holzschnitten. Bearbeitet von H. Weinert. Preis 1.50 M. — Mit Anhang „Grundbegriffe der Chemie". Preis 1.80 M.

Heussi: **Lehrbuch der Physik** für Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und andere höhere Bildungsanstalten. Von Dr. J. Heussi. 6. verbesserte Aufl. Mit 422 Holzschnitten. Bearbeitet von Dr. Leiber. Preis 5 M.

Chemie.

Levin: **Methodischer Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Chemie** unter Berücksichtigung der Mineralogie. Von Prof. Dr. Wilh. Levin. 4. Aufl. Mit 92 Abbildungen. Preis 2 M.

Levin: **Methodisches Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für Realgymnasien und Oberrealschulen.** Von Prof. Dr. Wilh. Levin. Teil II: Oberstufe (Pensum der Obersekunda und Prima). Mit 113 Abbildungen. Preis 2.40 M. — Teil I: (Unterstufe) im Druck.

Weinert: **Die Grundbegriffe der Chemie** mit Berücksichtigung der wichtigsten Mineralien. Für den vorbereitenden Unterricht an höheren Lehranstalten. Von H. Weinert. 3. Aufl. Mit 31 Abbildungen. Preis 50 Pf.

Für Schulbibliotheken sehr empfohlen:

Methodik des botanischen Unterrichts. Von Dr. F. Kienitz-Gerloff, Prof. in Weilburg. Mit 114 zum Teil farbigen Abbildungen. Preis 6.50 M.

Bakterien und Hefen insbesondere in ihren Beziehungen zur Haus- und Landwirtschaft, zu den Gewerben, sowie zur Gesundheitspflege. Nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft gemeinverständlich dargestellt von Dr. Felix Kienitz-Gerloff, Prof. in Weilburg. Mit 65 Abbildungen. Preis 1.50 M.

Physikalische Freihandversuche. Unter Benutzung des Nachlasses von Bernhard Schwalbe zusammengestellt von Oberlehrer Herm. Hahn. I. Teil: Nützliche Winke. Maß und Messen. Mechanik der festen Körper. Mit 269 Figuren im Text. Preis 3 M.

Physikalische Apparate und Versuche einfacher Art aus dem Schäffermuseum. Mit 216 Abbildungen im Text. Von Oberlehrer H. Bohn. Preis 2 M.

Das Buch der physikalischen Erscheinungen. Nach A. Guillemin für das Verständnis weiterer Kreise bearbeitet von Prof. Dr. R. Schulze. Neue Ausgabe. Mit 11 Buntdruckbildern, 9 großen Abbildungen und 448 Holzschnitten. gr. 8°. Preis 10 M., geb. 12.50 M.

Die physikalischen Kräfte im Dienste der Gewerbe, Kunst und Wissenschaft. Nach Guillemin für das Verständnis weiterer Kreise bearbeitet von Prof. Dr. R. Schulze. 2. ergänzte Aufl. Mit 416 Holzschnitten, 15 Separatbildern und 3 Buntdruckkarten. gr. 8°. Preis 13 M., geb. 15 M.

Die Erde und die Erscheinungen ihrer Oberfläche nach E. Reclus von Dr. Otto Ule. 2. umgearbeitete Auflage von Dr. Willi Ule. Mit 15 Karten, 5 Vollbildern und 157 Textabbildungen. Preis 10 M., geb. 12 M.

Digitized by Google

Carl Biese

Winter im Wald

Digitized by Google

17. Jahrgang 1905/1906 **Neue Bahnen** Heft 3 Dezember 1905

Weihnachtsfreude zu Hause und in der Schule.

Von Julius Tuch in Leipzig.

Ist ein alter Mann gewesen — hat mild und ernst und still in seinem Stuhl gesessen und hat zu seinem Enkelkind gesprochen: Ja, Bubi, schau mich nur. Wie ich so klein war, war ich alleweil recht lustig, bald wohl so wie du. — — —

Ist des Buben Mutter einmal fröhlich gewesen. War wohl gar ihr Namenstag. Und die Großmutter war da, und die Tanten alle. Und Mutter ist lustig gewesen, hat gelacht so recht von Herzen, hat gestrahlt, hat schier vor Freude die Hände zusammengetan und hat zuletzt gesagt: Jetzt war ich fast so fröhlich wie ein Kind zu Weihnacht. — — —

So fröhlich wie ein Kind zu Weihnacht. Was wissen wir Großen denn überhaupt noch von Kinder- und Weihnachtsfreude! Frag' doch die Kinder, was es damit sei. Nein, fragen nicht. Da müßten sie ja antworten, hübsch fein, wie du dir's denkst. Das können sie wohl nicht. Schau ihnen zu. Aber laß dir nicht viel merken. Und hör ein bißchen, was sie zueinander reden. Und besser noch, du denkst an deine eigenen Kindertage zurück. So rasch und unerschöpflich neu die Zeiten äußeren Wandel schaffen, so stet wiederholen sie sich in Generationen im inneren Geschehen, in den Impulsen, die den Grund der kleinsten Seele aufrühren, sie wärmen und verklären.

Was es um Weihnachten und seine Freuden sei? Du kannst auch fragen, was es um eine Kinderseele sei.

Wann hast du Kinderaugen mehr leuchten sehen, wann hat dein Jüngster mehr gestammelt, deine Älteste sinniger geschafft, dein Bube mehr gejauchzt, dein Mädchen mehr geträumt, wann sahst du Kinder mehr warten, sinnen, lauschen, hoffen, wünschen, aber auch selbstschöpferisch arbeiten, sich beherrschen, sich selbst schenken und hingeben, als zur Weihnachtszeit! Du spürtest Regungen einer seelischen Kraft an ihnen, die nichts von der Oberflächlichkeit anderer Zeit an sich trugen, die aus der Tiefe kamen und in die Breite wirkten.

Digitized by Google

Es mag wohl eine Erklärung dafür geben. Kinder leben naiv und instinktiv den Lauf der Natur mit. Frühling, Sommer und Herbst halten ihnen eine Fülle von Eindrücken bereit, die sie hungrig und fast wahllos mit ihren Sinnen genießen. Aber es ist nicht immer ein inneres Sattwerden dabei. Zu einem Abschmecken und Herausschmecken des Besseren und Besten kommt es nicht.

Und nun ist Winter. Alles still — alles weiß. Kein Sington, keine Farbe. Geist und Herz, sonst einem Schmetterlinge gleich berauscht, entzückt, verwirrt von Blume zu Blume tanzend, jetzt sind sie umschlossen und beengt. Wenigstens scheinbar. Das große, weite Blickfeld der Sinnen ist von Wolken verhüllt.

Aus Mangel äußerer Schöpfung greift da der Mensch in die innere. Der Mensch findet sich im Menschen. Vom ewigen Schauen kommt er zum Sinnen und Fühlen. Das ist die Geburtszeit reiner, großer Stimmungen.

Und an den Kindern, deren ganzes psychisches Sein auf Empfindung gebaut ist, äußert sich das am stärksten. Ein Freuden- und Glückston durchklingt sie, der von Tag zu Tag, von Woche zu Woche an Fülle und Wärme zunimmt. Ihre ganze Seele ist darauf abgestimmt. Nichts von der Zersplitterung der Eindrücke und Seelenregungen zu anderer Zeit — eine Sammlung, eine Kontinuität ihres ganzen Wesens, die in der Gewißheit gipfelt: Nun ist bald Weihnacht, und da wollen wir recht fröhlich sein.

Such nur ein paar Glückstöne solcher Weihnachtsfreude zu erhaschen! Oder glaubst du nicht mehr an die feine Poesie der Adventabende:

Draußen tanzen die Flocken. Mutter muß tüchtig einheizen im Zimmer. Wie das knistert im Ofen, wie die Töpfe summen und singen, wie die Äpfel brutzeln in der Röhre. „Mutter, das riecht schon wie Weihnacht!" Fritz schreibt nun den dritten Wunschzettel. Käthe hantiert mit ihren fünf Stricknadeln mit unsagbarer Geduld. Wer das je der tollen Springmaus zugetraut hätte. Hans schneidet, ritzt, pappt, modelliert an seiner Weihnachtskrippe. Jedenfalls wird er auch noch eine Zeichnung machen. Vom russisch-japanischen Krieg wahrscheinlich oder auch von der wilden Schlittenfahrt den Johannistalberg hinunter. Das wird sich noch finden.

Und höchst wichtige Fragen sind dabei zu erörtern. Ob der Ruprecht heute, morgen oder gar nicht kommt. Ob er Pfefferkuchen und Äpfel bringt oder ob er es nur bei ein paar Nüssen bewenden lassen wird. Ob Käthe die bestellte Puppe kriegt und Hans den gewünschten Sägekasten. — So den einen Abend.

Digitized by Google

Und am anderen gehen Hans und Käthe „gucken" in die Stadt. Was da alles zu sehen ist in den Läden. Dort eine riesige Festung. Port Arthur, sagt Hans. Hier eine Puppenhochzeit. Käthe malt sich die Sache lebhaft aus mit des Pastors Rede und dem Kucheneffen hinterher. Da ein Bild aus dem Weihnachtsmärchen. Hans erzählt die Geschichte bis auf das letzte Goldtüpfelchen in Zwergkönigs Krone. Dort eine mechanische Wagenfahrt. „Du, das ist elektrisch," meint Käthe. –

Und den nächsten Tag läuft man über den Christmarkt. Puppenwiegen und Puppenwagen, Bleisoldaten und Pferdeställe, Groschensachen aus dem Erzgebirge, goldflimmernde Pflaumenmänner, bunte Lichterpyramiden, tausend Schätze für Groß und Klein. – Und dann die beschneiten Christtannen und das Feilschen darum. Die große kauft der Mann im Pelze, die kleine da die alte, wackelige Großmutter.

Alles hinterläßt seinen Eindruck. Das muß besprochen werden. Das muß zu Hause gemalt werden. Davon kann man eine ganze Nacht träumen.

Und während sie schlafen und träumen, sitzt Mutter noch lange. Am andern Morgen liegen schöne bunte Stoffstreifchen und Sammetschnippsel auf der Diele. Das gibt zu denken. Zum Raten genug, zum Erraten zu wenig. Aber auf alle Fälle – man hofft auf ein Buntes, Großes, Schönes.

Doch genug der Details. Jeder Leser fügt hundert andere hinzu vom ersten Nennen des Wortes Weihnacht bis zum Stollenbacken und Bescherungsjubel. Man sage doch nicht, das seien Kleinigkeiten oder gar Sentimentalitäten. Den Kindern sind sie's gewiß nicht. Ihnen ist so oft das Kleinste groß.

Diese fröhlichen Arbeiten vor Weihnachten fördern Interessen zu Tage, entwickeln Geschicklichkeiten, zeigen den Eltern, die fein und still zu beobachten verstehen, Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Kinder. Sie entzünden in diesen eine Leidenschaftlichkeit der Idee, die willkommen heißt oder verwirft, die sich zum guten, festen Willen auswächst. Diese Weihnachtswochen mit ihrem innigen, vertrauten Umgange zwischen Eltern und Kindern, zwischen Kindern und Kindern bedeuten eine Zeit der Poesie und zugleich des größten seelischen Wachstums, ein ganzes Stück leuchtenden Kinderlebens.

Nicht, daß sich das alles nicht so und so bilden und finden würde, aber das kommende Fest mit seinem faszinierenden Freudenzuge gibt Impuls, gibt Trieb und Ziel. Kurz, diese Weihnachtsfreude im Hause wird zu einer schöpferischen Kraft des Gemüts.

Digitized by Google

Aber die fast größere Hälfte des Tages gibt das Haus der Schule die Kinder. Dürfen auch dort Kinder vor Weihnacht in Freude hoffen, wünschen, sinnen, lauschen, plaudern, jauchzen? Gibt auch die Schule solcher Weihnachtsfreude ein Recht und eine Stätte? Die Schule als Idee gewiß. Sie, die Kinder in allen regen Sinnen und in der intuitiven Kraft ihres Innern reicher und fester machen will, die psychologisch forscht und arbeitet, wenn sie in Kinderseelen schaut, ob Klarheit oder Unklarheit, Lust oder Unlust, Wille oder Schwachheit darin steckt, und darnach lenken und zum Besten führen will — sie sollte nicht mit jenen Kinderseelen beherrschenden Impulsen rechnen müssen! Sie sollte nicht auch dieser starken seelischen Spannung um Weihnacht zu einer Auslösung verhelfen!

Wenn ich mir freilich die Schule als Haus, als Organisation, als Apparat oder als Lehrplan denke — dann nimmer oder nur sehr wenig.

Die langen Korridore mit ihren Inspektionsdoppelposten, mit den paarweise marschierenden Bataillonen geben der Freude wenig Raum. Der Schulhof sieht im Winter allenfalls einmal die Jungen in lustiger Schneeschlacht sich tummeln. Aber selten genug. Denn dazu dürfen ja wohl bloß Turnstunden genommen werden.

Die Schule als Organisation, als Apparat steht allen Freudengelüsten des kindlichen Gemütes ziemlich skeptisch und abweisend gegenüber. Sie kennt nur Norm und Form, die leicht zur Uniform wird. Ihr ist nur die Klasse Individuum, mit dem einzelnen Gliede der Klasse und seiner kleinen, frohen Seele kann sie gar nicht rechnen. Wenn nur die Walze Takt und Tempo hat, wenn nur die kleinen Stiftchen alle zur rechten Zeit und hörbar anklingen — — wie sie klingen, das muß sie den Meistern überlassen, die man gemeiniglich Schulmeister nennt. Denen aber müßte sie es schon ganz ins freie, künstlerische Ermessen stellen, zu biegen und abzustimmen, daß neben dem Allegro con brio der Arbeit und dem Andante der Hingabe an alles Bessere und Schöne auch ein Scherzo der hellen Kinderfreude erklingen kann.

Und die Schule als Lehrplan? Gibt der um Weihnacht der Kinderfreude Stoff und Raum? Wohl, auf der Unterstufe fängt man an, den kleinen Seelen und Geistern endlich einmal Zugeständnisse zu machen.

„Gucken."

„Auf dem Tannenmarkte."

„Unter den Christbuden."

„Wie Knecht Ruprecht zu uns kam."

„Meine Weihnachtspuppe."

Digitized by Google

„Wie ich meine Puppe fand."
„Wie meine Puppe aussieht."
„Was ich mit meiner Puppe mache."
„Puppenhochzeit."

Solche Themen tauchen auf. Sie zeigen, daß man den Lehrplan mehr und mehr im Kinde sucht.

Aber gewöhnlich nur bei Kleinen. Auf der Mittelstufe wird's schon merklich mager und kalt. Ein paar Lesestücke, ein Aufsatz über Weihnacht, einige Weihnachtslieder geben kund, daß man dieses Festes in der Schule gedenkt. Die Weihnachtsgeschichte ist auch „behandelt" worden. Und damit genug. Sonst sind so ziemlich alle Lehrthemen Stoff- und Lernthemen geworden.

Und höher hinauf wird's typisch. Man steht vor Torschluß. Man hat schon die Hand am Riegel, die Kinder hinauszulassen aus dem großen, reichen Handelshause, wo alle Waren feil sein möchten, wo am liebsten jeder alles kaufen und mit forttragen soll. Die Jungen möchten „möglichst viel präsent haben". So wünscht man's draußen.

Die einzelnen Disziplinen bilden darum jetzt Stoff- und Denkreihen nebeneinander her, wohl auch erfreulicherweise einmal verschlungen. Gut — ein wissenschaftlicher Zug und Zusammenhang, objektives Denken und Urteilen ist 13 und 14 jährigen Jungen und Mädchen schon von nöten. Auffällig bleibt aber, daß die aus freien Impulsen hervorströmende Frische und Kraft, die den 7- und 8jährigen eigen war, mehr und mehr geschwunden ist. Hat man nicht doch die Geister überschätzen, sie krank dozieren müssen. Mußte man wohl nicht zu viel in sie hineintun und konnte zu wenig aus frohen Seelen herausholen. Oder besser, man konnte zu wenig Eigenes, ihnen Natürliches und Gemäßes laut werden und sich ausklingen lassen.

Wenn man die Schultagebücher, die doch in etwas die Themenwerte des Jahres widerspiegeln müssen, hernähme und zusähe, wie manchmal viele Jahrgänge hintereinander in zwei oder vier parallelen Klassen dieselben Themen mit minutiöser Gewissenhaftigkeit in derselben Woche wiederkehren und nichts Spontanes, nichts vom Lehrer Improvisiertes, nichts aus dem augenblicklichen Impulse und Verlangen der Kinder Geborenes hat Platz gefunden — dann würde man merken, wogegen ich mich wende. Wollten das die Schöpfer der Pläne, wollen das die Schulleiter, die nach Durchdringung und Belebung solcher Pläne zu schauen haben? Wer viele in Lehrplankommissionen freudig und aufopfernd schaffende Männer kennt und wer das Glück hat, unter einem

Digitized by Google

Schulmanne zu arbeiten, der in diesem Punkte volle schöne Freiheit gibt, der kann das nicht glauben. — — —

Hätten denn nun aber Kinder soviel Eigenes, soviel dichterisch schaffende, malende Phantasie, soviel tiefe Empfindung, die es wert ist, daß man auch in der Schule mit gutem Gewinn darauf eingeht? Jeder feine Beobachter gibt das zu. Und ist der faszinierende Freudenzug des Weihnachtsfestes noch in größeren Knaben und Mädchen so stark und wertvoll, daß er auch die Schule und ihre Arbeit überströmen müßte? Gewiß. Nur brennt die Freude heimlicher und tiefer. Die Glut ist innerlicher und steter. Die Freude ist nicht ein Augenblitzen nach jeder neuen Herrlichkeit, nicht bloß ein Wohlgefallen am Sichtbaren, am Bunten, Netten, Beweglichen, sondern ein fast zähes Hängen an einem bestimmten großen Wunsche, eine auf eigene Beobachtung und Übung begründete Neigung zu einer Arbeit, sie ist Interesse und Sehnsucht, sie ist nicht zuletzt auch ein berechtigtes Verlangen nach geistigem und seelischem Genuß.

Aber das alles sind Äußerungen der Persönlichkeit im Kinde, denen nur die Persönlichkeit des Lehrers Rechnung tragen kann.

Wie ich mir nun so ein natürliches Eingehen auf Kinderinteressen zu Weihnacht denke, dazu noch einige bunt durcheinander gestreute skizzenhafte Andeutungen:

Die Klasse hat ihr Zimmer, wie die Familie ihr Heim. Und diese Klassenzimmer, die mit ihren großen, kahlen Wänden, mit ihren nur aufs Praktische zugeschnittenen Möbeln und Geräten an sich nüchtern und kalt wirken, lassen sich wohl in etwas heimisch machen. Wie wird schon die farbentote Wand durch bunte Bilder belebt. Und klingt die Idee des Bildes an an kindliche Weihnachtsstimmung, an Weihnachtswünsche und -träume, dann sind ihm Erinnerungen geweckt und Illusionen geschaffen, die vieles Äußere vergessen machen. Dann zieht auch Weihnachtsstimmung ins Schulzimmer ein. Und gerade darin, daß der Lehrer von seinem eigenen kleinen Bilderschatze dies und das gibt, von dem er sich eine Wirkung auf seine Kinder verspricht, liegt das Intime.

Wie sie instinktiv merken: Ach, der weiß auch etwas von unserer Freude. Gestern abend war der Ruprecht bei uns — und heute hängt wahr und wirklich einer in unserem Zimmer. Aber seht nur, der sieht wieder anders aus. Unserer hatte einen langen, weißen Zottelbart, hatte Stulpenstiefel an — und der hier trägt eine Kasparmütze auf dem Kopfe, und Schellengeläute hängt an seiner Jacke. Wie der mit seinem Stocke durch den Schnee stapft. Und guckt nur, ein Loch hat er in

Digitized by Google

seinem Sacke. Der merkt wohl gar nicht, wie die Äpfel herunterkollern. (Titel der Jugend 1903, Nr. 4 von Julius Dietz.)

Und zehn und noch mehr Bilder habe ich, mit denen ich gleiche Freude auslösen kann, den Rauschgoldengel von Walter Püttner,[1]) den Weihnachtsengel von Uhde,[2]) Max Bernuths getönte Federzeichnung vom Stollenbacken,[3]) Eichlers beschneiten Christbaum,[4]) sein Bild von der Weihnachtskurrende[5]) u. a. m.

Ich führe gerade diese an, weil man wohl sagen könnte, Weihnachts- und Kinderbilder von Wert seien für wenig Geld nicht zu kaufen. Die obengenannten sind aus alten Jugendnummern für je 15 Pfennige ausgesucht. Solch kleines Opfer würde jeder bringen.

Aber auch an großen guten Steinzeichnungen und Schwarzdrucken, die Stadt und Schule beschaffen könnten, ist kein Mangel. Hier nur eine kleine Auswahl des Bekanntesten und Besten: Karl Biese, Christmarkt — Kapelle im Schnee; Ludwig Richter, Weihnachtslied — Vom Christmarkte — Ehre sei Gott in der Höhe.

Dazu geben gute Kinderbücher künstlerische, kindertümliche Bilder in Menge. Und der vortreffliche Verlag von Schafstein & Co. in Köln könnte sich eine neue Stufe in den Kinderhimmel bauen, wenn er Bilder wie Münzers Weihnachtsstube aus der Geschichte von „Heinz und Hans," Vogts „Wintervergnügen" mit den schlittenfahrenden Buben[6]) und vor allem die vielen wunderfeinen Farbenblätter von Freyholds, Kreidolfs, Weiß' und Hofers aus dem „Buntscheck" noch als Einzelblätter herausgäbe.

Das vom Schmuck, der Schulzimmer heimisch und persönlich macht.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Und dann der Unterricht selbst mit seinen hundert Möglichkeiten und Freiheiten, frohe Kinderseelen zu nehmen, wie sie sind.

Soll nicht der lustige, bunte Weihnachtsmarkt auch zu den Jungen und Mädchen der Mittelklassen in die Schule kommen. Er kann Ausgangspunkt und Mittelpunkt schöner Stunden in Heimatskunde und Vaterlandskunde werden.

---

[1]) Jugendtitel 1903, 51.
[2]) Jugendtitel 1902, 52.
[3]) Jugend 1898, 51.
[4]) Jugend 1903, 5.
[5]) Jugend 1902, 51.
[6]) Beide im „Knecht Ruprecht" III.

Digitized by Google

A. Richter hat über „Deutsche Weihnachtsbräuche in der Familie“ [1]) geschrieben. Was er da über Weihnacht und Wintersonnenwende, über den Schimmelreiter, über Weihnachtskrippen und Weihnachtsspiele zusammengestellt hat, das müßte große Schulbuben und Mädchen interessieren, wenn es ihnen etwa in der feinen, frischen Art erzählt wird, wie's Sylvester Cabanis in der Geschichte von Heinz und Hans im 3. Bande des „Knecht Ruprecht“ macht. Vater hat sich fürs Nesthäkchen als Ruprecht angeputzt. Das wissen unsere „Großen“ wohl. Daß das aber auch in Schwaben Sitte ist — und wo anders so, und wieder wo anders so — das wird ihnen lustig sein. — — — — —

Läßt sich in der Religionsstunde nicht eine Geschichte improvisieren über das arme, frostklappernde Mädchen, das die Kinder gestern abend rufen hörten: „Christbaumschmuck, Nußhalter, 10 Pfennige nur!“ Moses und die Propheten würden den Menschen der Gegenwart, die manchmal auch eine Art Seele haben sollen, die Mitleid verdient und Hilfe heischt, gern einmal eine Stunde einräumen.

Und geben nicht gute Bücher, wie die obengenannten „Knecht Ruprecht“-Bände, „der getreue Eckart“ u. a. reiche Geschichten, die dem bunten Leben der Gegenwart entnommen sind und darum Kindern freudiger zu Gemüte gehen. Man erzähle etwa die von Karl, dem Schneiderjungen in Ödendorf, der seiner kranken Klärе vom Herrn Baron einen Weihnachtsbaum erbettelt. [2]) Und wenn denn überall etwas herausspringen soll: Ist da nicht die schönste Geschwisterliebe gezeigt!

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Oder das erste tolle Schneetreiben ist da draußen vor dem Schulfenster. Wenn wir nun wirklich die Mädchen, die auch auf das aufmerksam geworden sind, eine Weile zuschauen lassen und ihnen dann „Clara Viebigs feines, sinniges Märchen „von den Schneeflocken“ aus dem „getreuen Eckart“ vorlesen. Sollte das nicht ein Genuß für sie sein. Oder sollte von der halben Stunde, die wir einmal so vergeben haben, das Heil der Welt und unserer versäumten Schularbeit abhängen. War das überhaupt keine Arbeit? Freilich beileibe durfte es nicht wie Arbeit aussehen. Aber Arbeit war's doch. Und zwar die feinste, schönste.

Überhaupt das von den Geschichten und Märchen. Sind Märchen bloß für 8. und 7. Klassen? Sind größere Kinder, auch die der letzten Schuljahre, darüber hinaus? Ich selber bin's noch lange nicht und be-

[1]) Im Lesebuche für deutsche Lehrerbildungsanstalten von Kehr u. Kriebitzsch, Band II. abgedruckt.

[2]) „Knecht Ruprecht II“: Eine Geschichte aus dem Kinderleben von Wraner.

Digitized by Google

haupte, daß große Mädchen wie die kleinen sitzen und lauschen würden, wenn man ihnen in der Schule etwa in der letzten Nachmittagstunde an den trüben Dezembertagen aus Gebrüder Grimms unvergleichlich schönen Kinder- und Hausmärchen dramatisch vorlesen und sie selber lesen lassen würde. Ob das keinen Genuß und keinen tieferen Gewinn brächte, ob solche Darbietungen des Besten, was wir an Geschichten haben, nicht Einfluß auf Geschmack und Privatlektüre hätten.

Und selbst wenn wir die Märchen nicht darbieten. Haben und lesen sollte sie jeder Lehrer immer wieder. Da ist für uns noch immer viel zu holen. Diese Großzügigkeit der Idee und daneben diese Plastik und Frische der Darstellung, die aber auch gar keine Langeweile aufkommen läßt — die zeigt uns psychologische Methode. Am besten schon, es legt sich jeder Lehrer den lieben Grimm auch auf das alte liebe Spruchbuch und auf den Katechismus in sein Pult. Kindertümliche Methode kann auch Dogmen beleben. — — — — — — — — — —

Und dann die Weihnachtsarbeiten, mit denen Vater und Mutter überrascht werden sollen. Zeichnungen und Handarbeiten fertigen unsere Jungen und Mädchen auch in den Schulen. Da geht's nun bei den Mädchen besonders viel aufs Praktische und Hausnützliche hinaus. Und das mit gutem Rechte. Aber wäre es denn gar so unfaßbar und unersprießlich, wenn Kinder hier und da ihre privaten Weihnachtsarbeiten, die mehr im Dienste des Schönen und der Freude geschaffen werden, aus freien Stücken mit zur Schule brächten und vom Lehrer in der Wahl und Zusammenstellung der Farben und der Stoffe, in der Anwendung der Mittel und der Arbeitstechnik Rat erbäten. Sind hier nicht für Zeichenlehrer und Handarbeitslehrerinnen die natürlichsten, freiesten, schönsten Bedingungen gegeben, einmal ungezwungen, in rein freundschaftlicher Weise Einfluß zu gewinnen auf Geschmack und persönliche Neigung.

Der Verkehr zwischen Lehrer und Kind würde sich nicht mehr allein auf Autorität, sondern mehr als je auf Achtung und Vertrauen gründen. Daß überhaupt um Weihnacht für jeden Lehrer die schönste Gelegenheit ist, seinen Kindern in ihrem allerinnigsten Bedürfnis, sich mitzuteilen, freien Lauf zu geben, darf nicht unbeachtet bleiben. Glück macht Große stumm. Kinder macht's beredt. Dieses vertrauensvolle Herausgehen, dieses Sichgeben des einzelnen, wenn man ihn einmal frei sich ausplaudern läßt, hat mich gerade in den Unterklassen schöne Blicke tun lassen in die Poesie und den Reichtum der Kindersprache. „Sie konnte mit ihren Augen nicht weggehen, so schön war das" — „Sie hat

Digitized by Google

ihm das schönste Halbe gegeben" — — solche und andere Wendungen würde man öfter hören. — — — — — — — — — — — — — —

Und nach der Weihnachtsgeschichte höre ich noch fragen. Wenn ich als Kind in der Christmette gewesen bin und habe das Weihnachtsevangelium vorlesen hören in dem naiven, feierlichen Märchentone, in dem es gerade an diesem Abende zu uns erklingt, wenn brennende Tannenbäume und Weihnachts- und Hirtenlieder die schlichte, große Illusion geschaffen haben, da war mir immer glücklich zumute — keine Reflexion irgend geistiger Art — nur die eine Empfindung: das muß unsagbar fein und schön und feierlich und fröhlich gewesen sein. Anders sollte auch die Geschichte in der Schule zu Weihnacht nicht gegeben und aufgefaßt werden.

Im Kindergottesdienste war man so eifrig gewesen, ein paar sechsjährigen Mädchen meiner 8. Klasse die Verkündigung der Hirten wörtlich einzuprägen, sogar „Christus, den Herrn in der Stadt Davids." Und da erzählt mir eine am andern Montag: „Fürchtet euch nicht, hat da der Engel gesagt; denn ich sage euch eine große Freude. Heute ist der Heiland geboren, welcher ist Christus, der Herr in der Stadt Leipzig." So kommt's. So machen dann die Unmündigen moderne Bibelauslegung. Übrigens auch nicht schlecht. — — — — — — — — — — — — — —

Ob dann zu guter Letzt all die kindliche Weihnachtsfreude auch in der Schule in einer Christfeier mit brennendem Baume und schallenden Gesängen ausklingen oder ob dieses Letzte und Schönste dem Hause allein verbleiben soll, darüber kann nichts Prinzipielles geredet werden. Jedenfalls ist auch hier alles Freie, schön Gemeinte gut,

„in unsers Schaffens Drang und herbem Hasten
ein Stück der großen Herzenskunst, zu rasten."

— —

Und zum Ende der Anfang: Ist ein kleiner Bube gewesen. Dem hat seine Mutter ein Christbäumlein angebrannt und hat ihm Gaben darunter gelegt. Und der Junge hat gespielt bis in den späten Abend und hat sich nicht trennen wollen von Spiel und Licht. Und als ihn seine Mutter zu Bett gebracht, da ist sein letztes Wort vorm Einschlafen gewesen: „Nicht, Muttel, morgen brennen wir ihn wieder an, den schönen Lichterbaum?" — — — — — — — — — — — — — —

Ja, morgen brennen wir ihn wieder an, den Baum der Kinderfreude. Morgen und alle Tage.

Digitized by Google

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Das Fibelproblem.[1])

Von F. Gansberg in Bremen.

Mustert man die Reihen der Fibeln, etwa in einem Schulmuseum, so kann man die Frage schwerlich unterdrücken: hat jede dieser Fibeln auch ihre innerliche Berechtigung? Hat jedes Buch, das wir vom Brett herunterholen, einen neuen Geist, eine neue Methode und neue Lesestoffe? Aber der Kundige hat darauf längst seine Antwort bereit: Alle diese 200 und mehr Fibeln gleichen einander so sehr, daß nur eben die Augen eines Fachmannes dazu gehören, um wesentliche Unterschiede zwischen ihnen herauszufinden. Kaum wird ein Laie eine Normalwortfibel von einer synthetischen Fibel unterscheiden können. Hier wie dort — und das ist das Charakteristische für alle Fibeln — ein langer, langer Weg über holperige Vokabelreihen, hier wie dort „der Sultan mit dem Korbe", „die Biene und die Taube" und alle die bekannten Lesestückchen, an denen wir in unserer Jugend schon das Lesen gelernt haben. — Wenn das so ist, so gibt es nur zwei Erklärungen: Die Diskussion über den Schreibleseunterricht ist im großen und ganzen abgeschlossen, man hat die allein seligmachende Methode gefunden — oder die Fibeln haben sich einander zu sehr „angepaßt". Für den Kundigen ist es wiederum längst entschieden, daß von einer endgültigen Lösung der Fragen des Schreibleseunterrichts gar nicht die Rede sein kann, ja daß die Schreibelesemethode in einer so „buchstäblichen" Weise, wie die Fibeln es tun, überhaupt nicht festgelegt werden kann. Aber auch das ist ihm klar, daß viele Fibeln aus rein äußerlichen Gründen entstanden sind — jede Stadt und jedes Land will ja seine eigene Fibel haben —, und da wird denn eine Kommission beauftragt, aus der vorhandenen Literatur das Beste herauszuheben und zu einem neuen Buch zusammenzustellen. Das ist ein so weitverbreiteter Brauch, daß es niemand einfällt, daß mit solchen Grundsätzen gar keine Fibelliteratur aufkommen kann oder eine schon vorhandene in kurzem vollständig zu grunde gerichtet werden muß. Jeder originale Methodiker, jeder Kinderdichter ist seinen „Nachfolgern" machtlos ausgeliefert. Sie übernehmen seine wirklich fruchtbringenden Ideen in geschäftiger Eile und lassen ihn mit seinen wirren, unreifen Pfadfindereinfällen sitzen. Alles zum Besten der Jugend! Und zum Besten der Witwenkasse! Erst wenn die ganze Lehrerschaft den Wert und den belebenden Einfluß der Originalarbeit schätzen gelernt hat, erst

[1]) Aus dem soeben erschienenen Buche „Fibelleid und Fibelfreud". 46 Seiten. R. Voigtländers Verlag, Leipzig. 80 Pfennig.

Digitized by Google

dann wird die unpersönliche, wässerige Mittelmäßigkeit auch auf diesem Gebiete verschwinden. Dann werden wir Fibeln mit ausgeprägtem Charakter haben: eine wird starke landschaftliche Eigenheiten aufweisen, eine andere wird die Großstadt schildern, eine dritte wird nur Wirklichkeitsgeschichten, eine vierte nur Märchen bringen, eine fünfte wird einen einzigen zusammenhängenden Stoff versuchen, eine sechste einen kurzen, streng durchgearbeiteten Lesestoff und alle Vorübungen von der ersten Seite an auf diesen Stoff zuschneiden, sie wird den kürzesten Weg zu dem kürzesten Stoff bringen. Kein Buch wird mehr, wie jetzt, alle andern entbehrlich machen, und doch wird jedes ein in sich ruhendes, lebensfähiges Ganzes sein. Die unendlichen Möglichkeiten — und das ist das Befreiende und Beglückende der Originalproduktion — wir können sie nicht absehen und im voraus berechnen, wir können nur die allgemeinen Richtlinien andeuten, in denen die Fibeldichtung sich halten wird; wir können nur im allgemeinen den großen zukünftigen Bauplatz abgrenzen, indem wir noch einmal das Fibelproblem einer grundsätzlichen Erörterung unterziehen.

Was muß denn der Fibelverfasser können? Hätten wir's mit dem Lesenlernen nicht so verwünscht eilig, führten wir nur größere, sprachgewandte Kinder in die Kenntnis der Schrift ein, so brauchten wir keine Fibeln, könnten frischweg in ein größeres Lesestück einführen und die Klasse bei allen Detailstudien im großen, lebhaft empfundenen Zusammenhang mit dem Sprachganzen erhalten. Bei unsern sprachärmen „unmündigen" Sechsjährigen müssen aber die Detailstudien so in die Länge gezogen werden, daß der unumgänglich notwendige Zusammenhang mit der lebenden Sprache immer wieder verloren geht. Und dann beginnt die Öde des geistlosen Drills und das graue Schulelend. Die wichtigste Aufgabe des Fibelschreibers ist also diese, die Sprachelemente, die notgedrungen vorgeführt werden müssen, mit „tausend Fäden" an die Sprache zu knüpfen, in der die Kinder leben, in der sie denken und empfinden. Beim Lesenlernen müssen ja stetig zwei Funktionen vollzogen werden: Das Kind muß seine Sprache an jedem Punkt in kleinste Elemente zerlegen können, es muß aber diese Laute und Mundstellungen sofort wieder vereinigen und in den Fluß der Sprache zurückführen können. Diese beiden Funktionen müssen so lange langsam, nachdenklich und bewußt vorgenommen werden, bis diese mechanischen Stützen überflüssig werden und der Leser ganz vom Inhalt sich kann tragen lassen. Die ganze Fibel gründet sich auf das Studium dieser Sprachmechanik: der Unterricht liefere die Mechanik, die Fibel die nötige Sprache. Folg-

Digitized by Google

lich hat der Fibelverfasser die schwierige Aufgabe zu lösen, eine geeignete, aber auf jeden Fall auch eine lebendige Sprache dem Unterricht zuzuführen.

Diese Aufgabe schließt wieder ein doppeltes in sich: 1. Der Fibelverfasser muß erzählen können, er muß mit dem Kinde in seiner Sprache plaudern können, er muß kleine Geschichten erfinden können und den jungen Leser so lange zu unterhalten wissen, bis die Fibelstudien beendigt sind und das Studium von wirklicher Literatur (etwa Grimms Märchen) beginnen kann. 2. Er muß die Details so beleben können, daß das Kind auch beim Lesen von Einzelwörtern und Einzelsätzen interessanten und fesselnden Inhalt vorfindet, er muß primitive Übungen erfinden können. — Dies sind die wichtigsten Aufgaben des Fibelverfassers! Wer die erste Prosa der Fibel so vereinfachen kann, daß die Schwierigkeiten sich nirgends häufen, sondern guten Abstand halten, und wer umgekehrt aus zusammenhangslosen Wörtern, die uns die Systematik liefert, ein gefälliges Ganzes bilden kann, der möge an der Lösung des Fibelproblems mitarbeiten.

Die Aufgabe des Fibelverfassers besteht aber nicht darin, systematische Lehrgänge herzustellen und die Laute und Buchstaben in Reih und Glied zu bringen. Diese Aufgabe ist längst im großen und ganzen gelöst. Daß man die stimmhaften Konsonanten vor den stimmlosen vorführt, daß man die lautgetreue Schreibung vor der „orthographischen" vorführt, das ist längst Gemeingut aller Fibeln und aller Elementarlehrer. Auf solche Hauptkapitel sollte sich der systematische Lehrgang beschränken. Alle weiteren Reihenbildungen führen zu endlosen Haarspaltereien und drängen die Hauptaufgabe der Fibel, vernünftigen Lesestoff zu bieten, in den Hintergrund. Diese feinen Untersuchungen, ob das m vor dem n und das s vor dem h f kommen müsse, ob man nach phonetischen oder graphischen Gesichtspunkten anordnen müsse, sie führen zu nichts, sie engen die Bewegungsfreiheit des Unterrichtenden in geradezu kindischer Weise ein, sie halten auch die Fibel auf ihrem erschrecklich niedrigen literarischen Niveau, sie erniedrigen die Fibel geradezu zu einer Lesemaschine. Eine vernünftige Reform der Fibel muß daher mit dieser unerträglichen, schulmeisterlichen Methodenfuchserei gründlich aufräumen. Die Methode gehört in den Unterricht, noch besser, sie muß lebendiger Besitz des Unterrichtenden sein; die Fibel aber darf im großen und ganzen nur eine Sammlung von kleinsten und allerkleinsten Sprachstücken sein, die so einfach und übersichtlich geordnet sind, daß auch Vater und Mutter die — Methode spüren.

Was ist denn mit einem peinlich durchgeführten systematischen Lehrgang, der von einem Buchstaben zum andern trippeln läßt, methodisch

Digitized by Google

gewonnen? Gewiß, bestände das Lesen auf der Unterstufe in reiner Mechanik, so hätte man mit einem exakten Lehrgang alles — man fügt Buchstaben zu Buchstaben, erst leichte, dann schwere, erst setzt man zwei zusammen, dann drei und dann mehrere, und wächst in die Texte hinein — man weiß nicht wie! Aber wenn der Lehrer auch systematisch den Geist aus dem Spiel läßt, das lesende Kind wird — bei ausreichender Begabung! — die Buchstaben dafür mit seinem Geiste erfüllen, seine Phantasie wird vielleicht um so lebhafter arbeiten, je fremdartiger und monströser diese Buchstabenklumpen („wohll-kehn" = Wol-ken) werden. Ohne dies geheime Mitarbeiten der Seele, die die harten, ungefügen Buchstabenhaufen sofort wieder auflöst in fließende Sprache, wird's kein Lesen. Also ist auch die Gruppierung der Buchstaben nur erst der Anfang der Fibelarbeit. Was bietet uns der Methodiker aber dann? Dann folgt eine Gruppe von zusammenhangslosen Wörtern, an denen der neue Laut — geübt werden soll. Ich denke aber, das Wort Übung gehört überhaupt nicht in die Methodik, denn es bedeutet allemal: Ich bin mit meinem Witz zu Ende! Und das braucht man nicht ausdrücklich zu versichern. Anstatt einen sinnlosen Wörterhaufen zusammenzutragen, der aus jedem Wörterbuch herausgesucht werden kann, auch aus den Wörterbüchern, die man Schreiblesefibeln nennt, statt dessen sollte der Methodiker Wege aufzeigen, wie man von den mechanischen Übungen sofort wieder in lebendige Sprache, ins Plaudern und ins Geschichtenerzählen gelangen kann. Den Unsinn, den unsere Fibeln bieten, hat man gerechtfertigt mit der exakten methodischen Durcharbeitung; wir fordern, daß nun die andere Partei gehört werde, die interessante, kindliche Stoffe um jeden Preis, auch auf Kosten des methodischen Stufenganges fordert.

Es fragt sich nun 1. wie muß denn der gute erste Lesestoff beschaffen sein, und 2. wie weit darf die methodische Durcharbeitung um seinetwillen zurückgedrängt werden. Wenn wir darauf befriedigende Antworten geben können, so ist für die Behandlung des Fibelproblems wieder eine gesunde Grundlage geschaffen.

Ganz gewiß müssen wir in der Fibel so rasch wie möglich zu Geschichten vorzudringen suchen, zu kleinen Geschichten, die Kopf und Herz des Kindes anregen und ihm die Fibelarbeit erleichtern und verschönern. Dann nimmt das Kind die Gewohnheit des spielenden Genießens und des geschäftigen Spiels von Haus und Straße wieder auf; dann knüpfen wir die Tradition, die einen Augenblick durch den Schuleintritt unterbrochen war, wieder fester. In seinem Geschichtenbuch ist das Kind

Digitized by Google

wieder Kind; in seinem Wörterbuch, Fibel genannt, ist es ein kleiner frühreifer Sprachgelehrter, ein dumpfer Träumer oder ein seichter Schwätzer. Wenn wir interessante Geschichten in einfachster Form bieten können, so können wir uns den ganzen systematischen Ballast ersparen, die grauenhaften Listen über Dehnung und Schärfung, über doppelten und mehrfachen Anlaut und Auslaut, an denen wir jetzt lange Wochen mit dem traurigsten Ernst arbeiten. Ernste Arbeit?! Niemals arbeitet ein Kind ernsthafter, als wenn es sich in sein Geschichtenbuch vergräbt, wenn es seinen Robinson in den Feuerschein vor dem Ofen schiebt und Hören und Sehen über seinem inneren Erleben vergißt. Aber das wissen wir längst — wir können nur keine einfachen Geschichten.

Aber die einfachste Erzählweise führen uns unsere Kleinen ja tagtäglich vor, sie erzählen in Bruchstücken, in Andeutungen, in Stichwörtern, und nur ihren bewegten Mienen und dem lebhaften Spiel der Glieder merken wir an, auf was für ein frohes Farbenspiel ihr Sinn dabei gerichtet ist. Dampfer gefahren, starker Wind gekommen, Hut ins Wasser geflogen, Mama gescholten, Papa neuen gekauft — das wird uns von den Eifrigen gewissermaßen so zugeschleudert. Als Bindemittel für diese Kraftausdrücke gebrauchen sie in ewiger Wiederholung, gewissermaßen nur um Luft und Gedanken zu schöpfen — und da, und da, und da. — So erzählen wir also auch in Stichwörtern und Bruchstücken und setzen zur Belebung für den inneren Sinn ein Bild hinzu — dann haben wir Lehrer Geschichten schon auf den ersten Seiten der Fibel, und aus dem Fibelleid wird mit einem Schlage Fibelfreude. Allmählich, aber zielbewußt geht's dann in die vollen Texte — die Satzstücke werden immer länger, Bindewörter stellen sich ein und Aussageformen, und die Sätze selbst reichen sich nach rechts und links die Hände; dann sind die Bilder überflüssig geworden, denn nun gibt es innere Bilder in Hülle und Fülle. Die Stichwörter und „Stichsätze" aber können so geordnet werden, daß auch der methodische Stufengang einigermaßen zu seinem Recht kommt.

Wie weit soll nun der systematische Charakter der Fibel zurücktreten? Ich möchte lieber fragen: Warum führen eigentlich unsere Fibeln jeden Buchstaben einzeln vor? Der Mechanik zuliebe? Um die Flickarbeit von heute auf morgen glatt weiterführen zu können? Aber kann nicht genau in dem Maße mechanisiert werden, wenn zu gleicher Zeit sechs Buchstaben vorgeführt werden, die dafür sechsmal so lange behandelt werden? Eine müßige Frage! Selbstverständlich ist das gleich! Aber für die Fibelabfassung ist das nicht gleich. Denn wenn wir das Alphabet in vier Kapiteln à sechs Buchstaben vorführen, so steht uns in jedem

Digitized by Google

Kapitel eine viel viel größere Menge von Wörtern zur Verfügung — für den Fibeldichter aber ist Freiheit die erste Bedingung, wenn seine Gestalten Blut und seine Szenen Farbe bekommen sollen. Wir zerlegen also unsern exakten methodischen Gang in Abschnitte, wir steigen nicht mehr in Stufen, sondern in Terrassen hinauf. Vier Kapitel Kleinbuchstaben, vier Kapitel Großbuchstaben, die Dehnung, die Schärfung, der doppelte Anlaut, der doppelte Auslaut — das kann genügen, das wird der Fibel einen klaren, architektonischen Bau geben, aber auch genügende Ellbogenfreiheit für den Fibeldichter. Das wird die Fibel dem Herzen der Kinder näher bringen, das wird aber auch ihren praktischen Gebrauch nicht beeinträchtigen. Ehe das neue Kapitel begonnen wird, macht der Unterricht mit der neuen Aufgabe vertraut. Kopflautieren, Lesemaschine und Wandtafel in gewohnter Weise; zur Belohnung ein sechsmal so langer interessanter Lesestoff — so wird die Fibel der Zukunft funktionieren.

Zwei methodische Fragen, die von prinzipieller Bedeutung sind, müssen noch beantwortet werden. Welche Schrift soll den Anfang machen? Sollen auch Hauptwörter verwendet werden?

Da wir die sinnlosen Übungen möglichst vermeiden und auf schnellstem Wege zu vernünftigem Lesestoff vordringen wollen, so muß die gleichzeitige Vorführung von zwei Alphabeten, von Druck- und Schreibschrift unterbleiben. Durch zwei Alphabete wird der Formalismus, der die ersten Studien so sehr erschwert, nur noch vergrößert. Sollen von den ersten Seiten, die doch trotz aller Erfinderkünste des Verfassers dürftig und unnatürlich genug ausfallen, gewissermaßen zwei Ausgaben veranstaltet werden? Sie verdienen's gewiß nicht! Lieber nimmt man dafür die letzten Seiten, die einen würdigen Inhalt in interessanter Form bieten. Sie können in zweifacher Schrift auftreten; und die Jugend — die ja inzwischen gereift ist und die Bedeutung *einer* Schrift erfaßt hat — wird sich sehr rasch auch mit der zweiten befreunden. In diesem Fall halte ich's wirklich mit der alten pädagogischen Regel: Eins nach dem andern! Die Wahl zwischen der Schreibschrift und Druckschrift kann nicht einen Augenblick zweifelhaft bleiben. Schreiben und Lesen müssen in der Schule in so innige Wechselbeziehung gesetzt werden, mit der Schrift übermitteln wir den Kindern ein so ausgezeichnetes Ausdrucksmittel, die Schrift kann bald ein so wichtiges Verständigungsmittel zwischen Lehrer und Schülern werden, daß wir nicht einen Augenblick zögern, der Schreibschrift den Vorrang zu gewähren. Die Druckschrift ist zwar leserlicher; aber können die Buchstaben der Schreibschrift nicht so einfach und wirkungsvoll werden, daß sie der Druckschrift in dieser Beziehung gleich-

Digitized by Google

kommt? Die eine ist doch aus der andern hervorgegangen. Nichts hindert uns, einfach, lapidar, holzschnittartig in unsern Fibeln zu schreiben, so daß die Schrift schön und leserlich zugleich ist. Ich sage, nichts hindert uns — als eine geheiligte, aber irrige Tradition, der Glaube an die geschmackloſe, aber korrekte Lithographenschrift!

Die zweite Frage betrifft die Kleinschreibung der Hauptwörter. Auch in dieser Frage hat in erster Linie der Fibeldichter und nicht der Methodiker zu entscheiden. Kann der Dichter keinen erträglichen Stoff schreiben, ohne Hauptwörter zu bringen, bevor die Großbuchstaben vorgeführt worden sind — und so wird es dem Fibeldichter sicher ergehen —, so schreibe er die Hauptwörter klein. Wir können den Unsinn, zu dem sich die Fibeln hergeben, nicht mit der korrekten Orthographie rechtfertigen. In Hauptwörtern drängen wir den Inhalt einer Geschichte zusammen, wenn wir sie in Stichwörtern notieren; in Hauptwörtern spielt sich das erste und auch das reichste Vorstellungsleben ab — ohne Hauptwörter sind keine vernünftigen Lesetexte denkbar. So sind denn längst viele Fibeln zur Kleinschreibung der Hauptwörter übergegangen. Sie bekommen dadurch einen naiven und heiteren Zug, den auch die Eltern sehr wohl empfinden. Sie und schon die größeren Geschwister verstehen es, daß man den Kleinen die ersten Bewegungen so leicht wie möglich machen will. Sollten da nicht auch die Behörden zugeben, daß die Fragen der Konvention und Orthographie noch nicht erörtert werden können, wenn es sich darum handelt, den Kindern die grundlegenden Ideen der Schrift nahezubringen? Ehe die Kinder orthographisch schreiben können, sollen sie schon viel und vieles schreiben; ehe wir orthographische Texte lesen lassen, wollen wir schon von allen Seiten in den Wunderbau der Schrift hineindringen. Unsere „Orthographie" ist doch auch nur ein Versuch, die Sprache exakt wiederzugeben; diese Versuche, die nie zum Abschluß kommen werden, stützen sich auf analytische und synthetische Übungen, wie sie eben auch in der Elementarklasse vorgenommen werden. Sie sind das Primäre, die Orthographie ist das Sekundäre. Wir schreiben die Hauptwörter im Anfange klein.

Die Kleinschreibung der Hauptwörter wirkt ja auch nur da unschön, wo wir Hauptwörter in Verbindung mit anderen Wörtern bringen, also Falsches und Richtiges durcheinander. Wir können die Kleinschreibung auf jeden Fall bestehen lassen, wenn wir nur Hauptwörter bringen. Das wird aber im ersten Teil der Fibel, der nur Einzelwörter enthält, so sein, und da kann denn sehr wohl später die Aufgabe gegeben werden, diese Seiten auch einmal richtig abzuschreiben. Übungsbücher mit beabsichtigten

Digitized by Google

Druckfehlern sind auch sonst wohl im Gebrauch, so möge man diese, die von der bitteren Not diktiert sind, im Interesse der Jugend entgegenkommend aufnehmen. — Sobald dagegen die ersten Texte auftreten — und das wird etwa in der dritten Serie der Kleinbuchstaben der Fall sein — da können auch schon ein paar Großbuchstaben zur Verwendung kommen, so daß im dritten Kapitel bereits nur orthographisch richtig geschrieben wird. Die Verteilung der Buchstaben wäre dann diese: zweimal sechs Kleinbuchstaben, viermal drei Klein- und drei Großbuchstaben, zweimal sechs Großbuchstaben.

Wenn wir in dieser Weise die Forderungen der Systematik auf ein erträgliches Maß zurückschrauben und dem Fibeldichter die notwendige Bewegungsfreiheit schaffen, so kann die Fibel wirklich das werden, was sie von Rechts wegen längst sein sollte — ein echtes Kinderbuch, das zwischen Schule und Haus in schönster Weise vermittelt. Dann wird auch der immer lauter werdende Ruf nach Entfernung des Schreibleseunterrichts aus der Elementarklasse verstummen, denn die Kinder werden den Schreibleseunterricht, der ihnen schöne Geschichten bringt und der ihnen zugleich die Wunderwelt des Schriftwesens erschließt, von der ersten Stunde an liebgewinnen.

Der Christbaum als Erzieher.

Kontroverspredigt eines Vaters.

Als der grüne Mann ins Zimmer gebracht wurde und dann mit Hilfe einer geeigneten Ecke in aufrechter Haltung vor mir stand, hatte ich das Gefühl, als müßte ich ihn vor allem um eine Unterredung unter vier Augen bitten.

„Verzeihen Sie, Herr Pinus," hob ich an, „wenn Sie auch heuer wieder manches nicht finden, was Sie erwarteten . . . Gewiß, Sie haben recht, vieles könnte anders und besser sein . . . Auch voriges Jahr hatten wir bekanntlich die besten Vorsätze, aber es geht nicht; man kommt nicht dazu, sie auszuführen: der Kampf ums tägliche Brot, die aufregende Stadtratswahl, die Sommerreise, der Ärger mit den Leuten — kurz, man kommt aus der Tretmühle nicht heraus, es ist wirklich nichts zu machen!"

Er erwiderte kein Wort, sondern schaute mich unverwandt an. Aus seinen Zweigen tropfte es leise auf den Fußboden herab, wie Tränen enttäuschter Hoffnung. Aus seinen Nadeln löste sich leise das letzte Atom seiner, kalter Gebirgsluft, das er sich bis hierher bewahrt

Digitized by Google

hatte. Ein keuscher Hauch wehte durch das Zimmer, und es füllte sich mit dem Duft von Harz und Holz, mit dem strengen Geruch wetterharten Mooses.

Auch ich sprach nichts mehr, sondern hing meinen Gedanken nach. Und sie kamen. Sie stellten sich vollzählig wieder ein — genau dieselben Gedanken, die mir voriges Jahr um diese Zeit ihre Aufwartung gemacht hatten. Und wie voriges Jahr dachte ich zuletzt laut im Selbstgespräch: „Du sollst es besser haben als ich! Du sollst noch ein ganz andrer Kerl werden als dein Vater!"

Mein Junge nämlich. Er ist unlöslich mit der Gestalt des Weihnachtsbaumes verknüpft. Jedes Jahr am heiligen Abend habe ich die Vision, als breite dieser seine Zweige über ihn, um ihn zu schützen — vor allzugroßem väterlichen Ehrgeiz, vor allzueifriger staatlicher Fürsorge, vor dem heiligen Bureaukratius, so er sich als Schutzpatron der deutschen Pädagogik aufspielen sollte.

Es ist wahr, ich bin nicht gut auf die deutsche Pädagogik zu sprechen. Als sie vor fast vierzig Jahren sich vermaß, meine Kreise zu stören und mich zu unterjochen, begann auf beiden Seiten ein Verzweiflungskampf. Annähernd zwanzig Jahre später wurde ein notdürftiger Friede geschlossen. Von da ab war mein Verhältnis zu ihr etwa wie das Hendrik Witbois zu Leutwein und Trotha: Ein ehrlicher Groll, gemildert durch die Überzeugung, daß keine Partei der anderen etwas anhaben könne, daß es daher am besten sei, sich beiderseits in Ruhe zu lassen. Neueren Nachrichten zufolge hat Witboi freilich doch noch den kürzeren ziehen müssen. Ich dagegen habe mich gerettet: Ich stehe seit langem jenseits von „Religion gut und Kopfrechnen schwach". Aber nur langsam heilten die Wunden, die mir die Perserkriege, die aphthonianische Chrie, die lateinische Syntax, der große Plötz und das Linnésche System geschlagen. . . .

Zwanzig Jahre dauert nämlich bei uns in Deutschland unter Umständen der Kulturkampf. Wir müssen deshalb zeitig anfangen, damit wir fertig werden: Mit sechs Jahren werden unsre Kinder dem hl. Bureaukratius überantwortet, der sie dann einer pädagogischen Mastkur unterwirft. Ich kann mir nicht helfen — wenn die Schule zu Ende ist und ich auf dem Steig die hundert und einige Absätze traben höre, dann möchte ich den kleinen Kulturkämpfern zurufen: Eure Wegzehrung langt nicht, eure Wegkenntnis führt euch irre! Sie kommen mir vor wie Auswanderer, die in ein unbekanntes Land ziehen und dort erst von unten auf wieder anfangen müssen.

Man halte es nicht für Selbstüberhebung, wenn ich als Laie mich so unumwunden über die pädagogische Wissenschaft ausspreche, die gleich-

Digitized by Google

zeitig eine Kunst ist, eine freie Kunst. Aber ich bin Vater. Und ich bin sehr stolz auf diese Eigenschaft. Nachdem ich beim Übertritt zum Landsturm Gefreiter geworden, ist dies die erste Rangerhöhung wieder, die mir zuteil wurde, und zugleich der einzige amtliche Charakter, der mir innewohnt. Wem aber der Herr einen Sohn gibt, dem gibt er auch Verstand. Ich kenne eine ganze Anzahl Ordnungs- und Steuerbürger, die beschränkt, leichtsinnig, unreif, würdelos sind. Als Väter sind sie lehrhaft, pflichtgetreu und liebevoll, ausgereifte Persönlichkeiten — dem Kinde gegenüber Autorität in jeder Hinsicht. Das macht der besagte amtliche Charakter, den der Herrgott in seiner unendlichen Güte meist auch den Leichtfüßen und Dummköpfen verleiht. Sie wachsen mit den größeren Zwecken, die ihrer harren.

Und als Vater protestiere ich gegen die heutige Schule. Ich verlange von ihr, daß sie unsre Kinder vor allem gesund, gutherzig und ehrlich, die Jungen unerschrocken, die Mädchen anmutig mache. Wie aber löst sie diese Aufgabe?

Mit sechs Jahren bereits wird das jüngste Deutschland der Staatsfürsorge übergeben. Mit sechs Jahren! Der Körper gleicht zu diesem Zeitpunkte einem Reis, der Geist führt ein Traumleben. Und auf dieser Entwicklungsstufe schon zwei oder drei Stunden täglich Stillsitzen, Kopfarbeit, Disziplin! Was würde man zu einem Züchter sagen, der ein Füllen an den Zug gewöhnt, solange es noch unentwickelt ist? Ich behaupte, ein Kind gehört vor dem neunten Jahre überhaupt nicht in die Schule. Man möge eine Vorstufe schaffen, eine Art Spiel- und Erzählschule, in der auch Handfertigkeit geübt wird, die unsern Kindern ja mit der Zeit vollständig verloren geht.

Man muß es in allernächster Nähe — als Vater — beobachtet und mit durchgemacht haben, wie in der ganzen körperlichen Entwicklung des Kindes ein Stillstand eintritt, sobald der Eintritt in die Schule erfolgt ist. Dieses — ich möchte fast sagen: erschrockene — Innehalten des Organismus dauert Jahr und Tag, bis er sich an die veränderten Lebensbedingungen gewöhnt hat. Das glückliche Traumleben wird durch Sorgen und Unruhe gestört: Die Massendisziplin in der Klasse, das harte Muß der Aufgaben, die Sorge um das Zuspätkommen, die Furcht vor Tadel oder Strafe und, erst in letzter Linie, die Kopfarbeit — das alles übt einen unermeßlichen Einfluß aus. Ich habe vor allem gefunden, daß bei unsern A-B-C-Schützen Essen und Schlafen anormal werden: mangelnder oder übermäßiger Appetit, großes Schlafbedürfnis oder unruhiger Schlaf.

Digitized by Google

„Morgenstunde hat Gold im Munde!" Mit Verlaub: ich behaupte, sie hat im Gegenteil Blutarmut im Gefolge. Bei unserer heutigen Tageseinteilung ist es geradezu eine Härte, Kinder im jugendlichsten Alter früh vor 7 bezw. 8 Uhr marsch- und schulfertig zu machen, so daß sie „geweckt" werden müssen, weil sie naturgemäß noch nicht ausgeschlafen haben. Jeder Arzt wird das bestätigen. Ein ungelöstes Problem ist mir auch die Tatsache, daß das sonnige, vergnügliche Sommerhalbjahr viermal, das anstrengende Winterhalbjahr mit seinen kurzen Tagen nur einmal durch Erholungspausen unterbrochen wird. Hier ist mir der Arzt ebenfalls eine größere Autorität als der Kirchenkalender.

Dann das Examen! Über seinen Wert sind sich ja wohl Pädagogen wie Laien einig, über seine Folgen anscheinend noch nicht. Was werden und wachsen soll, muß ungestört bleiben, muß Ruhe haben! Vor allem soll man Angstgefühle fernhalten. Und wir halten alljährlich ein- oder zweimal eine Art jüngsten Gerichts über unsere Kinder ab! Man braucht sich nicht zu wundern, daß unsere Zeit so wenig Kernmenschen aufweist. Wenn Theoderich seinen Ostgoten abriet, ihre Kinder dem Bakel der römischen Schulmeister anzuvertrauen, so erwies er sich damit als weit in die Zukunft seines Volkes blickender Regent.

Man wird einwenden, das Pensum, das der Staat von einem Vierzehnjährigen verlangt, sei zu groß, als daß es in weniger wie acht Jahren bewältigt werden könnte. Dann soll man es kleiner machen! Erst gesundes normales Wachstum, dann die Gehirnarbeit! Die Erfahrung lehrt übrigens, daß Menschen wie Tiere desto leistungsfähiger werden, je später man sie zur Arbeit heranzieht, je mehr Zeit man ihnen läßt, ihre Entwickelung zu vollenden. Die ersten Schuljahre, die ich beseitigt wissen will, würden später sicherlich wieder eingeholt. Humboldt schrieb seine Universalität der Tatsache zu, daß er bis zum Ausgang der Knabenzeit keinen systematischen Schulunterricht genossen hatte, sondern, bei schonender Anleitung, in voller Freiheit aufwuchs. Er hat auch — unsere Vorkämpfer für das veraltete humanistische Gymnasium werden sich entsetzen, da sie es wahrscheinlich nicht wissen — erst mit zwanzig Jahren Griechisch gelernt. Und er ist ein Klassiker geworden, wie nur Einer! Die drei historischen Darmstädter Dummköpfe auf ein und derselben Schulbank — Liebig, Gervinus und Kaup — verdanken ihr geistiges Wachstum sicherlich auch dem Umstande, daß sie noch rechtzeitig der Schablone entrannen: Liebig als Apothekerlehrling, Gervinus als Handlungsgehilfe, der spätere Naturforscher Kaup in irgend einer anderen Eigenschaft.

Digitized by Google

Ich habe immer das Gefühl, als wenn die heutige Schule — die Volksschule wie die höhere — an einem unersättlichen Machtbedürfnis kranke. Sie will alles lehren, was zu lernen ist, und da sie ihre Dienstpflichtigen nicht das ganze Leben festhalten kann, so überanstrengt sie sie in der ihr zubemessenen Zeit. Es scheint, als wolle sie nicht dulden, daß auch der Welt, dem Leben, diesen beiden großen Pädagogen, noch Erziehungsarbeit übrig bleibe, daß der heranwachsende Mensch auch selbst noch sein eigener Lehrmeister werde. So kommt es, daß wir die Bibel dem Kinde, den Klassiker dem unreifen Knaben in die Hand geben. Das Gespenst der „abgeschlossenen Bildung" spukt im deutschen Vaterlande an allen Ecken und Enden; das bestandene Examen, der amtliche Stempel, gibt den Ausschlag für ein ganzes langes Menschenleben — und wer das an seinem eigenen Leibe erfahren hat und an seinen Kindern wieder durchmacht, der betet ingrimmig: Herrgott, laß uns Deutsche nicht vollständig zu Chinesen werden!

Parallel damit geht die Überanstrengung auf dem Gebiete der sittlichen Erziehung. Unsere Kinder leiden seit ihrer frühesten Jugend an Moralinvergiftung. Von Un- und Halbentwickelten verlangt man eine Reife, einen Ernst, die unbedingt noch nicht vorhanden sein können. Günstigenfalls ist dieser Zustand angedrillt, und er gleicht einem lästigen Kleidungsstück, das man ablegt, sobald man sich Bewegung machen kann. Daher auch die vielen Musterknaben, die verunglücken, wenn sie des Zwanges ledig sind. Unsere Zehnjährigen bekommen die 1½ in den „Sitten", wenn sie eine Fensterscheibe eingeschlagen haben, unsere Sechzehnjährigen das concilium abeundi, wenn sie bei einer Jugendeselei ertappt werden. Wie beneide ich die englischen, die amerikanischen Jungen, die, ungeschwächt durch geistige Frühreife, in voller Unbefangenheit hinausziehen und ihrem Volke die Welt erobern helfen! —

Ich bitte ganz gehorsamst um Nachsicht, wenn ich mit den vorstehenden Ketzereien Anstoß erregt haben sollte. Ich weiß, ich bin weder Autorität auf pädagogischem Gebiete, noch Geheimer Regierungsrat und Dezernent im Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts. Wenn ich hier so rabiat geworden bin, ist das die Schuld des Christbaums. Er hat mich nachdenklich gestimmt, hat die alten revolutionären Gedanken wieder geweckt, die ich das Jahr über im Busen bewahre. Auch duftete er so kräftig nach frischem Holze. Und da muß ich jedesmal an meinen ehemaligen Stubenburschen denken, der stets Heimweh bekam, wenn er Sägespäne roch. Er stammte aus einer einsamen Waldmühle hoch droben im Gebirge und konnte sich weder mit dem Stadtleben noch mit den

Digitized by Google

griechischen Unregelmäßigen befreunden. So ist er denn auch ein ganz gewöhnlicher Sägemüller geworden, wie sein Vater. Vor kurzem meldete er mir freudestrahlend die Geburt seines sechsten Jungen. Sie seien sämtlich gesund, sämtlich tüchtige Draufgänger. Mit Kopfarbeit würden sie nicht gerade überanstrengt, denn er selber habe erst brav Geld verdient, nachdem sich bei ihm der letzte Rest der besagten Unregelmäßigen verflüchtigt. Und er sei vollständig einverstanden damit, daß in seiner Dynastie die Neigung zum Sägemüller erblich werde . . . .

Glücklicher Vater! Glückliche Jungen!

Volksschulideale.

(Vortrag des Kultusministers beim Kaiser)

Von Franz Kückenhöner-Bochum.

Ew. Majestät! Es ist heutzutage vielfach die Meinung verbreitet, daß unser Schulwesen, insbesondere das Volksschulwesen, gegen früher einen ungeahnten Aufschwung genommen habe. Als Maßstab für die geistige Entwicklung eines Volkes pflegt man allgemein die Herabminderung des Prozentsatzes der Analphabeten anzulegen. Dieser Maßstab liefert aber ein vollkommen falsches Bild; denn er verführt zu Trugschlüssen. Einwandfreier für die Beurteilung des geistigen Standpunktes eines Volkes scheint mir der Grad der Fähigkeit zu sein, mit dem es den Kulturzuständen und Kulturaufgaben unserer Zeit Verständnis entgegenbringen kann. Darin, fürcht' ich, ist unser Volk nicht auf der Höhe. Mit den Fortschritten auf allen Gebieten des geistigen und technischen, allgemein kulturellen Lebens hat die Entwicklung des Unterrichtswesens nicht gleichen Schritt gehalten. Wir hängen mehr im Vergangenen, weniger im Gegenwärtigen. Die mannigfachen Klagen unserer Handwerksmeister über mangelhafte Kenntnisse der schulentlassenen Jugend, die sie als Lehrlinge aufnehmen, wie auch das Entsetzen der Militärverwaltung über die oft polizeiwidrige Dummheit der Rekruten, können wohl als Beweis dafür gelten, daß die gute Meinung über den mächtigen Aufschwung der Volksbildung verfrüht ist. Ich habe den Gründen für diese offenbaren Mängel nachgespürt und greife aus der Fülle derselben einige heraus.

Da muß zunächst festgestellt werden, daß unsere Schule weniger den Geist als das Gedächtnis pflegt. Es wird zu viel gelernt, d. h. zu viel auswendig gelernt. Auf die Einübung der unendlichen Memorierstoffe muß, namentlich auf den unteren Stufen, die beste Zeit der Schulstunden verwandt werden. Man kann staunen über den korrekten Vortrag eines Schülers; aber das Herz kann sich einem auch im Leibe herumdrehen, wenn man beobachtet, wie geist- und seelenlos oft deklamiert wird. Unverstanden verdaut, weil die Einprägung nicht Zeit zur verständigen Durcharbeit ließ, jeglicher Empfindung bar, können solche Vortragsstücke nur in den betreffenden

Digitized by Google

Gehirnparzellen, niemals aber im Herzen sitzen. Und mit welchem Resultat werden die Quälereien betrieben? Man sagt dem Deutschen nicht mit Unrecht nach, daß er von sangbaren Liedern immer nur den ersten Vers kenne. Das Resultat ist nicht verwunderlich. Bei der Menge auswendig zu lernender Gedichte, Lieder usw., die auf den kleinen Kopf des armen Schülers einstürmen, kann nichts zur festen Gestaltung kommen, nichts zum unverlierbaren Eigentum werden, weil schließlich alles bunt durcheinander gewürfelt wird. Der Götze Stoff, der in der Schule sein Unwesen treibt und dem wir täglich schwer zu ersetzende Opfer darbringen, nämlich Gesundheit und Frohsinn unserer Jugend, der muß gebannt werden, soll nicht Lust und Liebe zum Unterricht gänzlich lahm gelegt werden und an deren Stelle völlige Gleichgültigkeit und Stumpfsinn treten. Der Junge, der rotwangig, klaräugig und warmherzig unsere Schulräume betritt, der soll sie auch so wieder verlassen. Es wird meine Sorge sein, der Forderung: Weniger Stoff, mehr Inhalt! nachdrücklicher als bisher Geltung zu verschaffen.

Ein guter Zug im Wesen unseres Volkes ist die Sangesfreudigkeit. Es ist wirklich so: Böse Menschen haben keine Lieder. Diese Sangesfreudigkeit ist aber in den letzten Jahren infolge der Gesangvereinswucherungen auf Abwege geraten. Ew. Majestät haben das richtig erkannt und sich bemüht, durch Sammlung guter Volkslieder und volkstümlicher Lieder der Verirrung Einhalt zu tun. Die Gesangvereine geraten in ihrer Sucht nach Neuem ins Extrem; die Schule dagegen wehrt sich mit Händen und Beinen gegen das Eindringen neuer Lieder. Der Vater mag seinen Jungen gar nicht singen hören, weil die Lieder, die dieser aus der Schule mit heimbringt, er in jungen Jahren selbst bis zum Überdruß gesungen hat. Es scheint demnach, als ob Schule und Gesangverein sich einander gegenüberständen wie Aktion und Reaktion. Hier Stillstand und dort krankhafte Übertreibung.

Es ist darum meine Absicht, die Anregungen Ew. Majestät auch für die Schule fruchtbar zu machen. Ich werde geeignete Persönlichkeiten veranlassen, aus dem Schatz der zu sammelnden Lieder die für die Schule geeigneten auszuwählen, durch schöne Kinderlieder zu ergänzen und von Zeit zu Zeit diese den Neuauflagen der Liederbücher einzuverleiben. Abgestandene und triviale Lieder mögen dann dem Flammentod überantwortet werden, damit sie der Vergessenheit anheimfallen.

Das Kreuz des Schulmeisters wie auch der Kinder ist nach wie vor Rechtschreibeunterricht. Diese Rechtschreibung, die trotz ihrer Gesetzmäßigkeit regellos und willkürlich aufgebaut ist, kann zuletzt nur auf rein mechanischem Wege angeeignet werden. Gar köstliche Zeit, dazu viel rote Tinte, Ärger und Schweißtropfen verschlingt dies Ungeheuer. Wollen wir die kostbare Zeit für nützlichere Dinge frei machen, dann müssen wir endlich den Zopf abschneiden und nur der einen Regel zum Siege verhelfen: „Schreibe, wie du richtig sprichst!“ Die Schreibweise, die uns die Abstammung, Werden und Wandern unserer Wörter andeutet, überweisen wir den Archiven und Bibliotheken.

Ich werde Ew. Majestät einen diesbezüglichen Entwurf bald vorlegen.

Das Hauptbuch des Schülers ist das Lesebuch. Ohne Zweifel haben wir auf dem Gebiete der Lesebuchliteratur einen stetigen Fortschritt zu ver-

Digitized by Google

zeichnen. Doch scheint auch hier eine Stockung einzutreten, wenn das Vorgehen einzelner Regierungen Nachahmung findet, die Abfassung des Lesebuches in Auftrag zu geben. Bis zur vollständigen Monopolisierung, die jede Orts-, Landes- und Stammeseigentümlichkeiten verwischt, haben wir dann nur noch einen Schritt. Das beste Lesebuch entsteht im freien Wettbewerb. Der darf nicht durch die Machtstellung eines einzelnen oder einer Institution unterbunden werden. Innerhalb der durch Industrie, Landwirtschaft oder Volkscharakter gezogenen Grenzen ist die Entstehung von Bezirkslesebüchern zu begünstigen. Inhaltlich muß, wie auch bei den Liedern, das wertvolle Neue neben dem guten Alten eine stärkere Berücksichtigung erfahren. Dann werden wir endlich dahin kommen, daß mit den Banalitäten, die wir doch nur aus Tradition immer noch im Lesebuch mitschleppen, gründlich aufgeräumt wird. Bezüglich der künstlerischen Ausgestaltung, ich denke dabei vorzugsweise an die Illustrationen, bleibt auch noch manches zu wünschen übrig. In vollem Umfange wird die Idee der inhaltlichen Vervollkommnung und künstlerischen Ausgestaltung erst dann zur Herrschaft gelangen, wenn die staatlichen Körperschaften sämtliche Kosten für Lehr- und Lernmittel übernehmen. An dieser Frage werden wir nicht vorbei können; denn sie drängt schon lange nach Lösung. Die Abfassung anderer Lehr- und Lernbücher wird mit Approbation der Behörde geradezu handwerksmäßig betrieben. Da gibt es Ausgaben A. für Westfalen, B. für die Rheinprovinz, C. für Hannover u. a. Das ist bequem und bringt mehr ein.

Es wird Gegenstand meiner Bemühungen sein, dieser Fabrikation nach einem Leisten entgegen zu wirken, überhaupt in der Schulbuchliteratur für Anbahnung besserer Verhältnisse zu sorgen.

Wenig tröstlich sieht es sodann im Geschichtsunterricht aus. Da besteht meist noch der alte Schlendrian, in Fürstenbiographien und Kriegsberichten das Ziel dieses Faches zu erblicken. Die Geschichte zeigt uns Werden und Vergehen der Völker. In diesem Entwicklungs- bezw. Vernichtungsprozesse sind kriegerische Wirren Begleiterscheinungen oder auch Folgewirkungen. Aus diesem Wesen der Geschichte heraus erwächst uns die Pflicht, Schlachtenschilderungen gegenüber der Betonung kultur-historischer Momente zurücktreten zu lassen. Die Auffassung, daß der Krieg als altes Überbleibsel des Barbarismus eine Nation eher im Ansehen schädigt, denn hebt, gewinnt immer breiteren Boden. Ew. Majestät haben sich in Ansehung des entsetzlichen Elends, das die Kriegsfurie über ein Volk und die mühsame Arbeit eines Lebens bringt, um die Erhaltung des Friedens verdient gemacht. Bezeichnen wir auch unsern Kindern den Krieg als das, was er ist — als ein Greuel, als ein Mittel, zu dem das Volk nur in der äußersten Not greifen darf. Daraus ergibt sich von selbst die Forderung, die blutigen Selbstzerfleischungsakte nicht mehr als Quelle der Begeisterung und Liebe zum Vaterlande anzusehen. Der lautere Bronnen, aus dem wir Mannentreue und Vaterlandsliebe trinken sollen, sind die Schönheit unserer Heimat, die geistigen Güter der Nation und die Volkswohlfahrt, deren fortwährende Steigerung ja Ew. Majestät unablässige Sorge ist. Bilder, die männermordendes Ringen in oft geschmacklosester Art darstellen, können nie zur Hebung und Belebung des Geschichtsunterrichtes beitragen; sie können nur abstoßend oder verrohend

Digitized by Google

wirken. Besonders erwähnen muß ich noch den geradezu kläglichen Geschichtsunterricht auf den mittleren Stufen. Hier will man durch Mitteilung süßlicher, oft unwahrer Anekdötchen aus dem Leben der Könige Patriotismus wecken und Liebe zum Herrscherhaus einpflanzen. Man denkt dabei unwillkürlich an die schmeichlerischen Katzen, die vorne lecken und hinten kratzen. Die Lobhudelei, die sich in den Geschichten breit macht, ist von wirklicher Würdigung weit entfernt. Sie wird nie zur Erreichung des beabsichtigten Zweckes beitragen; sie kann nur, besonders bei zunehmender Verstandesreife, eine heuchlerische Gesinnung fördern.

Ich hoffe im Einverständnis Ew. Majestät zu handeln, wenn ich mit allen Kräften danach strebe, auch in diesem Punkte eine durchgreifende Reform herbeizuführen.

Das Aschenbrödel aller Unterrichtsdisziplinen ist aber der Religionsunterricht. Daran denkt man immer zuletzt. Obwohl die Behandlung dieses Faches an die Spitze meines Vortrages gehörte, habe ich sie mir doch bis zum Schlusse aufbewahrt. Man klagt in unsern Tagen viel über Lauheit in religiösen Dingen. Die Bibel wird vielfach angefeindet und verspottet. Dieser religiöse Indifferentismus ist beklagenswert; denn es gab nie eine Zeit und wird nie eine Zeit geben, in der ein Volk keine Religion hat. Zur Vertiefung und Weiterentwicklung der Religion ist es allerdings nötig, daß man die landläufige Auffassung von dem Wesen der Religion ändert; denn Religion ist nichts Festes und Gegebenes, sondern Gewordenes. Wer darum die Religion in Lehrsätzen, Formeln und Dogmen festhalten will, der wird sie töten. Unter diesem Gesichtswinkel betrachtet, kann man nicht, wie es heute geschieht, unser sogenanntes aufgeklärtes Zeitalter für den Verfall religiösen Interesses verantwortlich machen. Ich bin wohl auf rechtem Wege, wenn ich des Übels Kern einmal in der vorhin angegebenen Verkennung des Wesens der Religion erblicke. Zum anderen ist aber auch unsere Schule nicht ganz schuldlos daran. Die oft unwahre Beurteilung biblischer Personen, die geistlose Bearbeitung biblischer Geschichten, die öde Paukerei religiöser Memorierstoffe können Lehrern und Schülern diesen Unterricht bis in den Grund der Seele verleidet machen. Nur der lernt die Bibel wieder schätzen und lieben, der nicht blindlings alles für Gold und Wahrheit nimmt, sondern erkennt, daß sie neben göttlicher Wahrheit und Kraft auch menschliche Irrtümer und Schwächen enthält. Diese Anschauung teilen so ziemlich alle Lehrer. Daß sie so wenig ausgesprochen wird, entspringt der Absicht, nicht in den ungerechtfertigten Verdacht der Bibelgegnerschaft oder gar des Atheismus zu kommen.

Ich will mich mit wackern Männern, die die Mängel des heutigen Religionsunterrichtes klar erkannt und auch Fingerzeige für die Neugestaltung desselben gegeben haben, in Verbindung setzen, damit alter Most in neue Schläuche gefüllt werde.

So könnte ich auf die Reformbedürftigkeit aller andern Unterrichtszweige, ausgenommen des Zeichenunterrichtes, der erfreulicherweise in neue Bahnen einlenkt, hinweisen. Doch will ich mir eine ausführlichere Beurteilung ersparen. Es genügt die Feststellung, daß allüberall der Mangel des frischen, pulsierenden Lebens sich bemerkbar macht und die Berührung mit der lebendigen Gegenwart fehlt.

Digitized by Google

Nur auf einen Punkt noch möchte ich die Aufmerksamkeit Ew. Majestät lenken. Die Grundbedingung des Erfolges aller unterrichtlichen Tätigkeit und allen erziehlichen Wirkens ist die Berufsfreudigkeit des Lehrers. Sie schafft Arbeitskraft und -lust und fröhliche Kinderherzen und ist darum der Sonnenschein, unter dem in der Schule alles gedeihen muß. Die Berufsfreudigkeit ist zuerst ein Produkt des eigenen Ichs; sie empfängt aber durch äußere Einflüsse Förderung oder Hemmung. Es ist mir nun nicht entgangen, daß in den letzten Jahren eine Unzufriedenheit unter den Lehrern immer weitere Kreise gezogen hat. Als Ursache glaube ich zunächst erkennen zu müssen, daß man den Lehrer bisher zu wenig als Erzieher, als Persönlichkeit wertete. Man legt ihm kleinliche Fesseln an, umgibt ihn auf Schritt und Tritt mit Aufpassern, die nicht nur seine Schularbeit stündlich bewachen, sondern auch sein außeramtliches Verhalten beschnuppern. Was fangen wir jedoch mit einem Lehrerstand an, der dieser Peitsche benötigt? Wie kann ein Mensch zur sittlichen Charakterstärke erziehen, der nicht selbst erzogen ist? Kommen wir darum diesem Stande, der, das Unzulängliche seiner Vorbildung erkennend, wie kein zweiter an seiner Fortbildung arbeitet, mehr vertrauend entgegen. Das Schablonisieren und Generalisieren für die Schule muß eingedämmt werden. Ein guter Unterricht ist nur unter Gewährleistung einiger Ellenbogenfreiheit denkbar. Wir wollen keine Knechtsseelen, sondern freie, selbstverantwortliche Lehrpersönlichkeiten, die den Schülern, soweit es mit deren Individualität vereinbar ist, den Stempel ihres Wesens aufdrücken. In der Stunde müssen darum Lehrer und Schüler sich in stetigem Kontakt befinden, der nicht ohne Not durch Eingriffe fremder Personen gestört werden darf. Ich habe Männer, die energisch den Finger auf diese Wunde am Schulkörper legten, mit argwöhnischen Blicken betrachtet. Ich bin aber nun gewillt, deren Forderungen und Wünsche einer unbefangenen Prüfung zu unterziehen und danach meine Maßnahmen zu treffen.

Es wird meine vornehmste Aufgabe sein müssen, nicht nur eine freudige, gesunde Schuljugend, sondern auch einen für seine Aufgaben begeisterten, freudigen Meister der Schule heranzubilden. In Verfolg dieser Zwecke hoffe ich der weitestgehenden Unterstützung Ew. Majestät sicher zu sein.

Moralunterricht in Japan.

Von Dr. H. Pudor in Berlin.

Die japanische Erziehungsmethode kennt keinen religiösen Unterricht, Religion wird in den japanischen Schulen nicht gelehrt — Religionslehre ist in Japan Familienangelegenheit. Um so gründlicher wird statt dessen Moral gelehrt, und zwar in allen Schulen, einschließlich der Elementarschulen und Militär-Internate. Vorausgeschickt werden muß dabei, daß der Schulunterricht in Japan obligatorisch ist und mit dem sechsten Jahre beginnt. Über die Art des japanischen Moralunterrichts erfuhren wir aus einem Artikel „Moral Teaching in Japan" aus der Feder des wohlbekannten Baron Suyematsu in dem Februarheft des „Nineteenth Century" Wissenswertes. Die Grundlage des heutigen japanischen Moralunterrichts bildet darnach der

Digitized by Google

Erlaß des Kaisers vom Jahre 1890, das sogenannte „Kaiserliche Erziehungsreskript", in dem es folgendermaßen heißt: „Es ist unser Wunsch, daß ihr, unsere Untertanen, gehorsam und getreu euren Eltern seid und einträglich mit euren Brüdern und Schwestern lebt. Mann und Frau sollen harmonisch zusammenleben, Freunde sollen sich gegenseitig Vertrauen entgegenbringen. Ihr selbst aber sollt Selbstbeherrschung von euch fordern. Der Menge gegenüber übt Wohltätigkeit. Befördert den Lerntrieb und regelt eure Ziele, indem ihr den Intellekt entwickelt und die Tugend übt. Ferner tut das Eure zur Bereicherung des öffentlichen Gutes und erhöht die Welt durch Gaben sozialen Benefits. Stützt die konstitutionelle Verfassung und respektiert die Gesetze. Stellt euch, wenn es not tut, dem öffentlichen Dienst zur Verfügung und zeigt Tapferkeit. Auf alle Wege aber fördert den Glückssegen des Kaisertums, welches dauert so lange als Himmel und Erde. So werdet ihr nicht nur gute loyale Untertanen und gute Bürger, sondern folgt auch den besten Traditionen eurer Vorfahren."

Auf dieses kaiserliche Reskript sind sehr viele Erziehungsbücher aufgebaut sowohl solche zum Gebrauch für Lehrer als für Schüler.

In den Elementarschulen sind zwei Stunden wöchentlich für den Moralunterricht jeder Klasse angesetzt. Zuerst sollen die Tugenden der Kindesliebe, der Geschwisterliebe, der Freundschaft, Mäßigkeit, Treue, Selbstbeherrschung, Tapferkeit usw. geübt werden, aufsteigend bis zu Patriotismus und Untertanentreue. Dabei werden Illustrationen aus den Worten der Weltweisen und Taten berühmter Personen gegeben, Sprichwörter und Sentenzen viel gebraucht. Die Mädchen werden in Frauentugenden besonders unterrichtet. Auch der Geschichts- und Geographieunterricht, selbst Singen und Zeichnen werden dazu benutzt, die moralischen Gefühle zu wecken und zu pflegen. Der Unterricht in den Naturwissenschaften dient auch dazu, die Liebe zur Natur zu wecken. An den großen Feiertagen des Jahres wird das kaiserliche Reskript in allen Schulen vorgelesen und besprochen.

Wie erwähnt, wird auch in den Militär- und Marineschulen, die ihre Zöglinge internieren, dieser Moralunterricht gepflegt. Neben dem erwähnten kaiserlichen Reskript von 1890 spielt hier ein ähnliches, „Gunjin" (der Soldaten und Matrosen) genanntes eine große Rolle. Es stammt aus dem Jahre 1882. Es beginnt mit einer kurzen Geschichte des japanischen Militarismus und gibt dann folgende Instruktionen: 1. Soldaten sollen sich so sehr als möglich in der Loyalität und im Patriotismus üben. 2. Sie sollen streng die Wohlanständigkeit bewahren. 3. Sie sollen Mut und Tapferkeit pflegen. 4. Sie sollen Treue und Vertrauen zeigen. 5. Sie sollen die Mäßigkeit üben. Jede einzelne dieser Vorschriften wird näher erläutert, z. B. die zweite: die Vorgesetzten sollen nicht arrogant den Untergebenen gegenüber sein; alle Handlungen sollen in Güte geübt werden; der Vorgesetzte und Untergebene sollen einen Sinnes werden. Welcher Gegensatz zu dem deutschen Militärdrillsystem! Dagegen erinnert das japanische Erziehungssystem hierbei lebhaft an das finnische, das auch das Verhältnis des Lehrers zum Schüler als ein der Freundschaft sich näherndes auffaßt. — Daneben wird noch Aufrichtigkeit hochgepriesen und gemahnt, den genannten Tugenden „aufrichtigen Sinnes" nachzugehen.

Digitized by Google

Dem Einwand, wie die Jugend mit solchem Moralunterricht ohne die Religion auskommen könne, begegnet Baron Suyematsu treffend: wenn dabei auch an die Ehre und an den Stolz appelliert wird und das individuelle Gewissen geweckt wird, dann werden diese Moralgrundsätze selbst zu einer Art Religion.

Die Kardinalpunkte der orientalischen Ethik sind Untertanentreue und Kindesliebe, letztere überwiegt in China, erstere in Japan. In Japan wird außerdem der Patriotismus auf jede nur mögliche Weise genährt. Hier sieht man, wie der für Japan so glückliche Ausgang des japanisch-russischen Krieges nur möglich war durch die Wirkungen des japanischen Moralunterrichts, der in dem Ai-Koku-Shin (dem Sinn, der Japan liebt) gipfelt. Der Patriotismus ist in Japan jüngeren Datums: er konnte erst mit der Freigabe der japanischen Häfen an die Außenwelt entstehen. Vordem beherrschte die Loyalität die Vaterlandsliebe. Dulce et decorum est pro patria mori ist in Japan nicht nur eine Sentenz, die man auswendig lernt, sondern an die man glaubt und der man lebt. Vom General Takeo Hirose, dem Helden Port-Arthurs rührt der folgende Kriegsruf her, der für das vorhergehende recht charakteristisch ist:

Jetzt ist es Zeit.
Unermeßlich hoch, wie der Dom des Himmels,
Ist das, was wir dem Kaiser danken,
Unergründlich tief, wie die See,
Ist das, was wir dem Lande danken.
Jetzt ist es Zeit zurückzuzahlen den Dank.

Übungen zur Pflege des Kunstsinnes bei unserer Jugend.

Von Carl Bernhard.

Zu einem anregenden Genusse gestalteten sich den Teilnehmern die von unserem Leipziger Kunsthistoriker Prof. Schmarsow mit uns Lehrern — meist Mitgliedern der Abteilung für Kunstpflege — gehaltenen Besprechungen über Pflege des Kunstsinnes bei unserer Jugend. Prof. Schmarsow wußte durch verschiedenartige Aufgaben und Heranziehung praktischer Erfahrungen zu intensivster Mitarbeit anzureizen. So wurden im lebhaften Wechselgespräch an der Hand von Naturgebilden oder Abbildungen die elementaren Grundbegriffe der Ästhetik erarbeitet, d. h. nicht nur dem Verstand, sondern dem lebendigen Gefühl erschlossen, und konnten von Woche zu Woche von jedem einzelnen leicht in der Praxis geprüft werden. Nur ausnahmsweise wurden Lichtbilder von eigentlichen Kunstwerken herangezogen, und auch nur solche bescheidenster Form, wie schwarze Silhouetten u. dgl. Die Ergebnisse dieser Stunden drangen aus allen Herzen, sie entwickelten sich so klar und einfach, daß man mit ihrer Verwendung schon im Kindergarten einsetzen möchte.

Gleich die erste Besprechung führte zu der Grundtatsache der Richtung in Gebilden der organischen Natur und der Menschenhand und zugleich auf den Weg, derartige Erscheinungen nach Kinderart zu behandeln. Den uns vorliegenden mannigfaltigen farbigen Scheiben und Stäbchen, Kugeln und

Digitized by Google

Klötzchen, Erbsen, Linsen, Bohnen, Nüssen und Kernen war auf unsere, der Erwachsenen Weise überhaupt nicht beizukommen; das Kind greift zu, verrichtet Aschenbrödelarbeit und sortiert, hierher die runden, dorthin die eckigen, hierher die kurzen, dahin die langen u. s. f. Dann fängt's an zu legen, Gleich- und Verschiedengestaltiges zu- und nebeneinander, und es entstehen Reihen, Kreise, Ketten, Sterne und hundert andere Gebilde. Dann wieder müssen die Nüsse und Kerne rollen, tanzen und was sonst noch. Dabei legen die Kinder ganz sicher empfindend die jedem Gegenstand eignen Gestaltungsprinzipien zu grunde und wenden sie ohne viel Rederei zu ihren Spielzwecken an. Doch sie reden auch, wie das der von Herrn Rössger angestellte Versuch mit der Nuß ergab, freilich ganz anders als wir's sonst gewöhnt sind. Da hat die Nuß einen „Schnabel", eine „Nase", die Schalen werden „Kähne", die „nach vorn fahren", gewiß der anschaulichste Ausdruck für das die Gestalt der Nuß bestimmende Richtungsmotiv. Daneben tritt noch eine Fülle feinerer ästhetischer Beobachtungen und Empfindungen zu tage, die in Worten oft sehr unbeholfen, vollkommen klar aber durch die jeweilige Anwendung und Darstellung ausgedrückt wird. Schließlich mag ja wohl auch die Sprache manches Erwachsenen nicht ausreichen, einen Wallnußkern zu beschreiben.

Ein anderer Bericht aus der Praxis bezog sich auf die Behandlung der Stiefmütterchenblüte in einer Oberklasse der Leipziger Buchdrucker-Lehranstalt. Der Berichterstatter legte dar, wie durch einfache Betrachtungen der Anordnung und Gestalt der einzelnen Blätter das Motiv der Symmetrie und einheitlichen Richtung in dieser Blüte aufgefunden wurde, wie diesem Gestaltungsprinzip sich die Anordnung und Größe der Saftmale einfügt, wie sich endlich nach diesen Gesetzen auch die zeichnerische Darstellung einrichtete. So daß also schon die einfache Skizze nach der Natur durch die besondere Betonung der in der Frontansicht zum Ausdruck kommenden Bewegungen von unten nach oben und innen die für eine künstlerische Betrachtung wesentlichen Bedingungen erfüllen konnte. Auch die eigentümliche Verteilung des Gelb und Violett und deren Bedeutung für die Auffassung und ornamentale Verwertung, dieses Aufstauen, Abflauen und Wiederansammeln des dunklen Violett, die Steigerung der Mannigfaltigkeit in den für die Blüte wichtigsten und unverdeckten Blättern, fanden Berücksichtigung. Die weitere gemeinsame Auseinandersetzung erstreckte sich besonders auf die das Wachstum ausdrückenden Reize der Blüte, also auf die Bewegungsmotive im tragenden Stiel, im zugreifenden Kelche, im anlehnenden Sporne.

Die Tatsache trat übrigens immer wieder in den Unterredungen hervor, daß unsere gewohnte sprachliche Darstellung, am meisten die Schriftsprache,

Digitized by Google

versagen muß, wenn es gilt, ästhetische Vorstellungen und Gefühle zu vermitteln. Das Wort ist hier nichts, die Handlung alles, sei's nun plastische, graphische oder pantomimische Nachahmung oder irgendwelche Anwendung. Beobachten wir die Kleinen hier in ihrem Verhalten zur Natur, in ihrer erwachenden Gestaltungslust, Formerkenntnis und Sinnenfreude, dann gewinnen wir viel mehr, als wenn wir ästhetische Normen in ein fein logisches System fassen und als Worte an die Kinder heranbringen, in sie hineinzwingen.

Da stellt sich dann auch heraus, daß die Begriffe der Ästhetik in ganz anderer Form und Reihenfolge in den Köpfen der Kinder schlummern als in den Systemen der Theoretiker. So sehr wir, um ein Beispiel unter vielen zu wählen, davon überzeugt sind, daß der Fröbelsche Ball als erste Gabe zur plastischen Darstellung vorzüglich geeignet ist — unsere bisherigen Versuche nach dieser Richtung bestätigten dauernd, daß diese Form reiches Interesse und volles Verständnis bei den Kindern findet —, die oben erwähnten Versuche des Herrn R., sowie unsre eigne Erfahrung bei Betrachtung von Pflanzen führen uns aber darauf, daß die Reihung mit ausgesprochener Richtung dem Gefühl der Kinder noch näher liegt. Es wäre nur zu wünschen, daß dem einen oder anderen Zuhörer dieser Widerspruch zwischen Theorie und Erfahrung lockte, genauere Untersuchungen vorzunehmen.

Eine andere Arbeit, die Behandlung einer Konewkaschen Silhouette mit achtjährigen Mädchen, wurde als negative Anregung äußerst wertvoll. Indem die Kinder einen vorgefaßten Weg geführt wurden, anstatt daß ihr eigener Weg beobachtet und gegangen wurde, geriet ein novellistischer, nicht eigentlich darstellbarer Gedanke in die Mitte der Besprechung, zum Schaden des Bildes. Diese übliche Methode gab Veranlassung zu tieferem Eindringen in die inneren Bedingungen des Kunstbetrachtens. Prof. Schmarsow zeigte in überzeugender Weise, daß eine derartige poetische Deutung wohl in den stofflichen Gehalt einführen, nie aber zum malerischen Einfühlen, zum rein ästhetischen Genuß werden kann. Dazu sind unerläßliche Vorbedingungen die unmittelbaren Empfindungen und Gefühle, die allerdings weiterhin durch Assoziationen gesteigert und gedeutet werden. Was an einer solch einfachen Silhouette schon Linienrichtungen alles zum Ausdruck bringen, wie die Gerade zur Willensrichtung, die Kurve zum Gefühlsmoment wird, wie das einfachste Linienspiel sich zur Materialwirkung steigert, mit welch schlichten Mitteln die Charakteristik bis ins kleinste erreicht wird, das machte Prof. Schmarsow in einer für Kinder ja zu weitgehenden, für den Lehrer aber ungemein anregenden Weise klar.

Die folgenden wieder an einfachen Formen (Blüten, Schneesternen, Schach- und Ziegelmustern) durchgeführten Versuche zeigten, wie durch Gliederung die Richtung zwingend betont oder gemildert, wie durch Zusammenwirken verschiedener Richtungen symmetrische und proportionierte Gebilde entstehen, wie eine Richtung zum dominierenden Träger wird oder alle Richtungstendenzen sich in einem Ruhepunkte aufheben, wie schließlich die Bewegung zum Rhythmus wird. Praktische Anwendung fanden diese Ergebnisse in einem Eingehen auf die verschiedenen Techniken der weiblichen Handarbeit, ein Kapitel, das gewiß nicht die anwesenden Damen allein lebhaft interessierte. Wir Lehrer alle waren erst recht eifrig bei der Sache. Der

Digitized by Google

Gegensatz von Grund und Muster eröffnete die weitesten Perspektiven. Gesetz und Regel, die in reiner Harmonie zu vereinen dem Genie nur in seinen begnadetsten Stunden gelingt und deren Zusammenklang zu fühlen zum Genießen jeder Schönheit, des schlichten Ornaments wie des unendlichen Kosmos wird, Gesetz und Regel tauchten als letzte Elemente des Stils auf.

Im Schlußkolleg des leider so kurzen Sommersemesters war Herrn Riedel Gelegenheit gegeben, eine besondere Aufgabe über das Richtungsmoment im Wachstum der Pflanzen zu behandeln (im Anschluß an Sempers Prolegomena). Gestützt auf seine reiche praktische Erfahrung führte er an einer Auswahl lebender Pflanzen die Entwicklung rückblickend vor, die Richtung als dominierendes Prinzip und aus ihr hervorgehend Symmetrie, Proportionalität und Rhythmus. Damit wurde die vielseitige Betrachtung der Gestaltungsprinzipien zusammengefaßt und der leitende Grundgedanke, vor allen Dingen das Verständnis der Naturformen zu pflegen, zu seinem Höhepunkt geführt.

Die Walnuß.

Skizze einer in der zweiten Unterrichtswoche gehaltenen Elementarlektion.[1])

Eine große Tüte unter dem Arm betrete ich das Klassenzimmer. Die Kleinen staunen, und ins „Guten Morgen" klingt die neugierige Frage: „Was ist denn da drin?"

„Ah, der Haufen Nüsse! Die kriegen wir."

So, was wollt ihr damit?

„Essen, knullern, spielen!"

Da, langt zu. Aber, daß sie keine aufbeißt!

„So geht's aber doch nicht auf. . . . Ich hau mit dem Schieferkasten. . . . Mit dem Absatz geht's besser. . . . Herr Lehrer, ich will mal nach Hause, da haben wir einen Nußknacker. . . . Herr Lehrer, Sie können sie mir mal aufmachen!"

Wie soll ich das anfangen?

„Sie müssen tüchtig drücken, immer zwei nehmen. Mein Vater kann's auch so. — Die schmeckt aber fein!"

Was fangen wir denn mit den Schalen an, die sind ja alle zerbrochen?

„Das schadet nichts, das sind ja nur die Schalen, die werfen wir in den Papierkorb. . . . Meine ist noch ganz, da kann ich ein Schiff draus machen."

Mach's mal. Wo fährt's hin?

„Immer nach vorn, bis nach Amerika."

Findet's dahin den Weg?

„Ja, das ist doch bei meiner Tante. Ich war auch mal da in Amerika. Wir sind aber am Sonntag gleich wieder nach Hause gefahren. Da war's aber fein, da haben wir Kuchen gegessen. Meine Tante — "

„Herr Lehrer, ich weiß, wie wir ein Schnippsding machen. Da müssen Sie mit dem Messer hier hinten was abschneiden und dann Zwirn drum-

[1]) Vgl. obenstehenden Bericht.

Digitized by Google

wickeln und ein Streichholz reinstecken, dann kann ich schnippsen." — So? „Ja, mein Vater kann auch welche machen. . . . Mir auch einen Kahn. . . . Ich will ein Schnippsding. . . . Ich will —!"

Halt, jetzt weiß ich etwas Neues. Ich gebe euch noch mehr Nüsse, ihr eßt sie aber nicht, ihr legt sie recht fein hin. Wer's am schönsten macht, darf dann damit „kullern". — „Ich bin fertig. . . . Ich auch."

Was hast du denn da gelegt?

„Das sind doch wir, wir gehen naus. Die große hier an der Seite ist der Lehrer."

Nach welcher Seite geht's nun?

„So rum, hier ist doch die Nase."

„Ich habe einen Garten gebaut, da steht der Lehrer gerade in der Mitte."

Ist das auch ein Garten, das sieht doch bald so aus wie bei der Sachse?

„Nein, das sind wir, wir spielen: ‚Mariechen saß auf einem Stein'. Das in der Mitte ist Mariechen."

„Herr Lehrer, meine Nüsse langen nicht, Sie müssen mir noch ein paar geben, sonst geht der Kreis nicht zu."

Jetzt ist's genug. Wir fangen etwas anderes an.

„Ich weiß, wir kullern. . . . Meine Nuß springt allemal, wenn sie zur Bank herunterrollt."

Gib mal acht, wie sie das macht!

„Hier, wenn sie dahinkommt, wo sie zusammengemacht ist. Da kann man sie aufmachen. Mein Vater leimt sie da zusammen, dann werden sie an den Christbaum gehängt." —

Jetzt habe ich eine Nuß durchgeschnitten, seht!

„Da ist ein Herz drin, da das Weiße. . . . Das ist doch der Kern, den man essen kann. . . . Hier kann ich sie kreiseln lassen, wenn sie ganz ist."

Warum stellst du sie nicht auf die andere Seite?

„So geht's besser, da ist sie doch spitz."

Nun steckt die Nüsse weg. Wir malen. (Die Kinder malen bunt, ohne daß die meisten die wirkliche Farbe überhaupt beachten, dagegen wird die Form charakteristisch wiedergegeben.)

Jetzt müßt ihr mir auch etwas von der Nuß erzählen.

„Die Nuß ist rund. Ganz rund ist sie nicht. Vorn ist eine Spitze, hinten ist's rund. Man kann zwei Schnippsdinger oder Kähne draus machen. Das sind zwei Nußschalen. Der Kern schmeckt süß. Morgen kriegen wir wieder Nüsse."

Digitized by Google

Umschau.

Aus alter Zeit her haben sich im oberen Erzgebirge trotz Eisenbahn und Telegraph noch Sitten und Gebräuche erhalten, die scheinbar nicht mehr im Einklange mit der modernen Zeit stehen. Zwar ist vieles auf Nimmerwiedersehn dahin, nicht weil man es als nicht mehr zeitgemäß empfand, sondern weil polizeilicher Übereifer und Mißachtung des Überlieferten auch da, wo Achtung am Platze gewesen wäre, einen gewaltsamen Untergang herbeiführten. Heute ist das glücklicherweise wieder anders geworden; wo noch alte Gebräuche die Periode der rücksichtslosen Vernichtung überstanden haben, da werden sie mit neuer Liebe und mit neuer Hingabe an die Sache gepflegt. So hat sich in dem Dorfe Steinbach im Annaberger Bezirk ein Christmettenspiel[1]) bis in die neueste Zeit hinein erhalten und gelangt noch Jahr für Jahr zur Aufführung. Die Mettenspiele hatten ihre Glanzperiode im späteren Mittelalter. Ob dieser Brauch bis auf unsere Zeit bewahrt wurde, lassen wir dahin gestellt. Jedenfalls stammt die jetzige Form der Aufführung von dem Kantor Hermann, der in der Mitte des vorigen Jahrhunderts in Steinbach amtierte und auf dessen Grabstein wir Jungens uns noch die Hosen durchgerutscht haben, denn der Kirchhof galt zu gewissen Zeiten als unser angenehmster, weil ungestörtester Spielplatz. Das Mettenspiel findet am ersten Weihnachtsfeiertage in aller Frühe statt. Jung und alt strömt im feierlichen Dunkel der Christnacht dem kleinen Kirchlein zu, das in der Mitte des Dorfes seitwärts am Hange liegt. Das Licht flutet aus den hohen Kirchenfenstern und legt sich in langen Streifen über die Gräber, der Stätte des Ernstes einen anheimelnden Anstrich verleihend. Wir kommen gerade zu rechter Zeit. Die Kirche ist gefüllt mit Menschen, so daß buchstäblich kein Apfel zur Erde fallen kann. Ein Meer von Licht dringt blendend in unser Auge, denn Männer, Frauen und Kinder haben ihre Lichtlein mit Leuchter mitgebracht, um es vor allen Leuten leuchten zu lassen, und auf der zweiten Empore sind Transparents mit passenden Inschriften angebracht, auf deren oberem Rand Licht an Licht sich reiht; die Burschen des Dorfes haben „aufgesteckt". Da ertönt auch schon das harmonische Geläute der Glocken — „es schlägt zusammen" — wie der Erzgebirger das Läuten aller Glocken vor Beginn des Gottesdienstes bezeichnet. Noch während des Läutens kommt ein seltsamer Zug — sieben Mädchen und fünf Knaben — durch das hohe Kirchentor hereingeschritten und bewegt sich auf den Altarplatz zu, sich dort niederlassend. Die Mädchen sind weiß gekleidet; die Knaben tragen über ihren gewöhnlichen Kleidern lange weiße Hemden, besetzt mit bunten Bändern. Den Kopf bedeckt ein zylinderförmiger Hut aus Pappe mit grünem Papier überklebt. In den Händen trägt jeder von ihnen einen Hirtenstab und eine bunte Laterne. Diese Laternen sind wahre Meisterwerke dörflicher Kunst. Man hat einfach gewöhnliche Laternen genommen und an Stelle des Glases buntes Papier eingesetzt, das die verschiedensten Figuren bildet. Einer der Knaben fällt durch eine phantastische Krone, die

[1]) Christus ward heut geboren! Ein altes Mettenspiel aus der Kirchgemeinde Steinbach im Erzgebirge. Angeblich verfaßt von einem 1859 daselbst verstorbenen Kantor Hermann. Annaberg, Graefesche Buchhandlung (Rich. Liesche), Verlag.

Digitized by Google

der päpstlichen Tiara nicht unähnlich ist, besonders auf. Er hat die „Festbegrüßung" von der untersten Stufe des Altars aus an die versammelte Gemeinde zu richten:

Sei gegrüßt, du Fest der Liebe,
Das im Zeitenlauf uns wiederkehrt!
Sei gegrüßt, du Fest der reinsten Freude,
Das uns dankend Gott verehren lehrt!
Sieh die Flur im weißen Winterkleide
Und den Strom mit festem Eis belegt!
Sieh den Lenz im bunten Festgeschmeide,
Wie er sorglich seine Kinder pflegt!
Sieh, der Sommer spendet Frucht und Freude,
Die der Herbst in Speicher sorglich legt!
Alles predigt: „Gott ist lauter Liebe!"
Und im Herzen tönt's: „Die Lieb' ist Gott!"

Die letzten zwei Zeilen bilden auch weiterhin den Refrain jeder Strophe der Begrüßung. Zwei Knaben und ein Mädchen singen nun die Weisagung nach Jes. 9 und dann folgt der Vortrag des Weihnachtsevangeliums durch ein Mädchen. Nun beginnt das eigentliche Hirtengespräch. Auch davon möchten wir eine Probe geben:

Ruben: Welche Nacht sank auf die Erde hienieden,
Wie ich sie noch nie erlebt, —
Eine Nacht voll heil'ger Still' und Frieden:
Heil'ge Andacht durch die Seele bebt!
Alles stille! selbst die Lüfte schweigen,
Daß der Tritt im Sand zum Laute wird,
Und am Himmel, wolkenlos und heiter,
Weidet seine Herd' der große Hirt.

Juda: Wohl, mein Bruder! — solche heil'ge Stille
Erhebt die Brust und macht Gefühle wach.
Obgleich alles lautlos, alles schlummert,
Ist doch einer, der fürs Ganze wacht,
Der da kommt in Sturm und Blitzen, uns zu segnen,
Wie im warmen, milden Sonnenschein,
Sendet Tag und Nacht und Saat und Ernte,
Uns mit Glück und Segen zu erfreun.
Steigt herauf der Tag am fernen Morgen,
Senkt am Abend sich die Sonn' ins Meer,
Sinket still die Nacht zur Erde nieder,
Kommt zu segnen uns der Herr!

Die Reimform ist nicht konsequent durchgeführt. Durch die Zweifel, die einer der Hirten äußert, und die zu widerlegen die anderen sich bemühen, erhebt sich das Spiel beinahe bis zu dramatischer Höhe.

Währenddem hat der Kirchner neben dem Altar einen aus transparentem Papier hergestellten hellleuchtenden Stern aufgehangen — eine Handlung, die in ihrer Naivität durchaus nicht störend wirkt — und ein Mädchen ist hinter dem Altar herumgegangen, den Hirten als Engel die frohe Botschaft von der Geburt Christi überbringend. Die Hirten beschließen in die Stadt zu gehen und das Christkind aufzusuchen. Nun sind auch vier Mädchen hinzugetreten, um das folgende auch musikalisch interessante Lied zu singen:

Digitized by Google

Auf, beseligte Brüder,
Auf, vereint euch zum Dank!
Auf, stimmt eure Lieder
In der Engel Gesang
:,: Christus ward heut geboren. :,:
:,: Tretet hin :,: alle, die verloren.

Von hier ab hat man sich als Szene die Stadt Nazareth zu denken. Die vier Mädchen, die zunächst nur als Sängerinnen hinzutraten, sind jetzt jüdische Frauen. Dieser letzte Teil des Spieles wird noch einmal unterbrochen durch den Gesang des Liedes „Stille Nacht, heilige Nacht". Zum Schluß sinken sämtliche beteiligten Kinder auf die Kniee, um ein Danklied zu singen.

Der Eindruck, den das Mettenspiel auf die naiven Gemüter der Dorfbewohner hervorbringt, ist ein bedeutender. Selbst der Gebildete kann sich trotz der Mängel des Vortrags, die hier selbstverständlich nicht zu umgehen sind — die Kinder üben das Spiel ohne Hilfe ein — diesem Eindrucke nicht verschließen. Warum wir das alles so ausführlich hier erzählen? Solche Erlebnisse tragen ganz wesentlich dazu bei, uns mit der Heimat innig zu verbinden. Schreiber lebt schon seit langen Jahren in der Fremde, aber kein Weihnachtsfest zieht vorüber, an dem er nicht die Erinnerung an sich lebendig werden fühlt, wie er einst den verheißungsvollen Worten der Hirten gelauscht, oder gar daran, wie er selbst die „Festbegrüßung" an die andachtsvoll lauschende Menge gerichtet. Ort und Zeit der Handlung im Verein mit dem wirklich poetisch gestalteten Stoff derselben bieten den einfachen Bewohnern des Dorfes einen künstlerischen Genuß, wie er nicht leicht auf andere Weise geboten werden kann.

Weihnachtsfestlichkeiten mit Kindern als Darsteller und für Kinder sind ja heute keine Seltenheiten. In den großen Städten lassen es sich die Theater nicht entgehen, die Weihnachtsstimmung der Kinder und der Erwachsenen für ihre Kassen nutzbar zu machen. Aber was wird den Kindern dort geboten! Steine statt Brot. Verhunzte Märchen. Die Freude am Flittergold der Bühne und an der dramatisierten Bedeutungslosigkeit wird geradezu großgezogen. Wie groß steht ihnen jenes Mettenspiel in seiner alles Überflüssige ablehnenden Einfachheit gegenüber.

Auch Vereine lassen es sich neuerdings angelegen sein, Weihnachtsfestlichkeiten zu arrangieren. Unsern Beifall können sie nicht finden. Ganz abgesehen davon, daß meistens sehr Minderwertiges geboten wird, finden wir den Hauptnachteil darin, daß diese Festlichkeiten und Veranstaltungen den Schwerpunkt der Feier vom Hause und aus der Familie hinaus in die Öffentlichkeit verlegen. Das Weihnachtsfest aber ist ein Familienfest und soll ein Familienfest bleiben, das kann es aber nicht sein, wenn die Öffentlichkeit die Intimität der Feier zerstört und das Interesse daran durch die Vorfeier — die öffentlichen Weihnachtsveranstaltungen in den Vereinen finden oft Wochen vorher statt — in ganz bedeutendem Maße schwächt. Wir könnten uns nur eine Feier neben der kirchlichen noch außerhalb der Familie denken, die zu einer Steigerung der Weihnachtsstimmung beitragen könnte: eine zweckmäßig gestaltete Weihnachtsfeier in der Schule am letzten Schultag vor Weihnachten. Wie das zu machen wäre, das darzustellen ist jetzt nicht unsere Aufgabe.

Digitized by Google

Nur das möchten wir bemerken, daß unsere Weihnachtslieder dabei den Hauptteil der Darbietungen, die auch den Eltern unserer Kinder zugänglich sein müßten, zu bestreiten hätten.

Mit dem Herannahen des Weihnachtsfestes wächst bei den Eltern auch wieder das Interesse für das Spielzeug unserer Kinder. Wer aufmerksamen Blickes die Läden mustert, wo Spielzeug ausgestellt ist, der wendet sich, wenn er noch ein Urteil sich bewahrt hat, mit Entsetzen ab von dem modernen, teuren, „übernatürlichen" Schund, der als Spielzeug angeboten und — so gern gekauft wird. Da an anderer Stelle dieser Nummer davon die Rede ist, so können wir uns hier weitere Ausführungen über das Spielzeug selbst sparen. Freilich künstlerisches Spielzeug ist heute noch teuer. Um so mehr begrüßen wir es, daß das große Warenhaus Tietz in Berlin unter der künstlerischen Leitung der Geschwister Kleinhempel in Dresden vor kurzem eine Ausstellung von Spielzeug, das gerechten Anforderungen entspricht, veranstaltet hat. Vielleicht trägt diese Ausstellung dazu bei, daß gutes Spielzeug als Massenware und damit zu billigen Preisen hergestellt wird. —

Der Schöpfer eines groß angelegten Werkes, der Monumenta Germaniae paedagogica, Prof. Karl Kehrbach, ist nach kurzer Krankheit von einem schnellen Tode erreicht worden. Die Durchführung seines großangelegten Planes, eine Sammlung alles dessen, woraus sich über die Entwickelung des Unterrichts- und Erziehungswesens in Deutschland in ihrer Vielgestaltigkeit Schlüsse ziehen lassen, zu veranstalten, ist durch die Unterstützung des deutschen Reiches gesichert.

Angenehmes ist auch sonst nicht zu berichten! Einige katholische Lehrer Badens können es mit ihrem Gewissen nicht mehr vereinbaren, allein dem liberalen badischen Lehrervereine anzugehören; sie haben daher einem sogenannten dringenden Bedürfnisse abgeholfen und haben einen katholischen Lehrerverein gegründet. O, sie sind schlechte Schüler ihrer Meister, denn der Grundsatz jener heißt: Teile und herrsche! Bei ihnen aber heißt es: Teile und lasse dich beherrschen! Sehr erfreulich ist, daß die ausschließlich aus katholischen Mitgliedern bestehende Konferenz Säckingen-Wald eine „Erklärung" veröffentlicht hat, in der sie bedauert, „daß sich badische Lehrer gefunden haben, die sich dazu hergaben, den langjährigen Bemühungen gewisser „Lehrerfreunde" — einen Keil in die Lehrerschaft zu treiben — Handlangerdienste zu leisten," und in der sie die Herren auffordert, aus dem badischen Lehrerverein auszutreten, widrigenfalls sie auszuschließen wären. Hoffentlich gelingt es ebensowenig den badischen Lehrerverein zu sprengen, wie es gelungen ist, den bayrischen Lehrerverein zu schwächen. Die „Germania" erwartet auch nicht „daß die Lehrer katholischer Konfession nun sofort in Scharen dem neugegründeten Vereine sich zuwenden".

Aus Oldenburg erhielten wir folgendes Schreiben:

Oldenburg, 22. Okt. 1905.

Sehr geehrter Herr Kollege!

Verzeihen Sie, aber ich muß Ihnen etwas scharf kommen; freilich haben Sie es selbst verursacht. Da steht auf Seite 40 Heft 1 der

Digitized by Google

„Neuen Bahnen" ein hartes Urteil über die Oldenburger Lehrer, das ich und viele meiner Kollegen uns nicht ohne weiteres gefallen lassen wollen; denn es ist so schlecht begründet wie irgend möglich und entspricht durchaus nicht den Tatsachen. Wir wissen allerdings, wie Sie zu solchem Urteil kommen; die Tagespresse hat so oder ähnlich berichtet, und da haben Sie halt so formuliert. Vielleicht wäre es etwas vorsichtiger gewesen, sich hier erst zu informieren, wie denn eigentlich die Sachen lägen. Ich sende Ihnen gleichzeitig einige Drucksachen. Wollen Sie in Nr. 31 des Schulblattes den Artikel „Die neuen Lehrziele" lesen, oder wenigstens den ersten Teil; denn darin sind die Zeilen enthalten, die soviel Staub aufgewirbelt haben. In den „Neuen Bahnen" heißt es: „Die Oldenburger Lehrerschaft hat dem Minister Ruhstrat ein Vertrauensvotum ausgestellt." Sie sehen selbst, daß das nicht richtig ist, wenigstens nicht in dieser Form. Es handelt sich nicht um einen förmlichen Beschluß der ganzen Lehrerschaft, wie man annehmen müßte, sondern diese Worte kommen vor in einem Artikel, der allerdings aus leitenden Kreisen des Lehrervereins hervorgegangen, der aber durchaus nicht in liebedienerischem Ton abgefaßt ist, sondern die schärfste Kritik übt an einer Verfügung des Oberschulkollegiums. „Aber", werden Sie sagen, „diese leitenden Kreise haben also doch dem Minister Ihr Vertrauen ausgesprochen?" O ja, und vollständig mit Recht. Sie taten dasselbe, was in öffentlicher Sitzung vor einem Jahr etwa hervorragende Landtagsabgeordnete taten, wie ich selber hörte. Aber ihr Erstaunen wird sich noch nicht beruhigen: „Diesem Minister, diesem Ruhstrat!"" Ja wahrhaftig, er verdient es wohl um uns. Er hat getan, was er konnte, um unser Schulwesen etwas vorwärts zu bringen, und wir wären wahrscheinlich schon weiter, wenn diese Hetze nicht gekommen wäre. Er ist ein tüchtiger Beamter, eine kraftvolle Persönlichkeit, die es aber verschmäht, den Tyrannen zu spielen, und uns glattweg die freieste Meinungsäußerung gestattet, wie es sich eigentlich ja auch gehört. Ich hatte einmal einen Artikel geschrieben, im Grunde genommen gegen die Behörde, der mir in Preußen und — Sachsen sicher den Hals gebrochen hätte, er sagt aber einfach: „Meinetwegen mag er schreiben, was er will." Bon, werde mich immer danach halten. Und noch eine Anekdote, die mir der Zufall neulich zutrug. Fährt der Minister Ruhstrat mit einem preußischen Regierungspräsidenten und einem Oldenburger Großindustriellen auf der Bahn. Sie sprechen über Lehrer, und der Preuße tut sich dicke damit, daß sie nach seiner Pfeife tanzen müßten. Lachend sagt der Industrielle zu Ruhstrat: „Na das würde Ihnen in Oldenburg nicht viel nützen, worauf er gelassen etwa erwidert: „So möchte ich sie auch gar nicht haben." Sehen Sie, aus diesen Gründen ist mir der Mann lieb, und ich verehre ihn, wenn ihn auch alle Blätter herunterreißen, und eben deshalb habe ich den Vertrauensartikel mit Vergnügen gelesen und protestiere gegen unsere Herabwürdigung in den „Neuen Bahnen". Wir würden wahrhaftig nicht an dem Mann festhalten, wenn er wirklich einen Flecken auf der Ehr hätte. Gespielt haben Blücher, Goeben und Bismarck auch; deswegen bleiben sie aber noch immer verehrungswürdige deutsche Helden, und

Digitized by Google

Ruhstrat wird deshalb noch kein Verbrecher. Die Philister sollen sich nur ja nicht entrüsten, im Grunde sind sie, die gemütlich und harmlos in allen deutschen Staatslotterien spielen, um keinen Grad besser. Eine schamlose Skandalpresse hat ihn jahrelang durch den Schmutz gezogen, ihm alles Mögliche angedichtet, was vor den Schranken des Gerichts in nichts zerfiel; aber unzählige Blätter haben sich durch ungenaue Berichterstattung düpieren lassen. Sollten wir, die wir den Vorgängen näher stehen und sie besser überschauen können, in diese widerwärtige Hetze einstimmen? Sollten wir ihn mit zu stürzen versuchen? Dann wären wir ja wahre Schafsköpfe gewesen, und dazu sind wir weder dumm noch feig genug. Die „Neuen Bahnen" schreiben freilich: „Angesichts dieser Tatsache scheint es, als ob der scharf ausgeprägte starre und starke Rechtssinn der alten Friesen nur noch eine historische Erinnerung sei, und das Gesetz der Anpassung an bestehende Verhältnisse scheint in Oldenburg besonders deutlich in die Erscheinung zu treten." Aber warum beleidigen, wo es gar nicht notwendig war? Werfen Sie einen Blick in die Verhandlungen unserer Pfingstkonferenz (Schulblatt 26); ist Ihnen der einmütig gefaßte Beschluß nicht freiheitlich genug? Sehen Sie den Artikel unseres Vorsitzenden über die Schulaufsichtsfrage an: sind wir reaktionär oder fortschrittlich? Sie können wirklich versichert sein, trotzdem die Oldenburger nur zum kleineren Teile Friesen und zum größeren Teile Niedersachsen sind, daß hier ein stark liberaler Geist weht, und daß die Lehrer ebenso frei denken und ebenso frei sich betätigen, wie im republikanischen Bremen oder Hamburg. Trösten Sie sich, unter uns „gibt's wirklich nicht soviel Arbeit mehr zu tun".

Und nun erwarte ich von Ihrer Kollegialität und Ritterlichkeit, daß Sie das schwere Unrecht, das Sie uns, freilich unbewußt und ungewollt, zugefügt haben, in irgend welcher Weise wieder gut machen. Meinen Brief dafür zu benutzen, steht Ihnen frei.

Im übrigen nichts für ungut!

Mit bestem kollegialischem Gruß

Ihr erg.

G. Ruseler.

Zu unserer Verteidigung sei es gestattet, die betr. Stelle, die für uns neben den Mitteilungen der Tageszeitungen Veranlassung zu unseren Bemerkungen war, hier abzudrucken; sie lautet:

„Die Lehrer hoffen von dem jetzigen Kultusminister (Ruhstrat) eine allmähliche Besserung des Volksschulwesens auch nach dieser Seite. Leider werden immer noch die heftigsten Angriffe nach dieser Stelle gerichtet. Die oldenb. Lehrer haben von Anfang an Einsicht genug gehabt, diesem Treiben der Sensationspresse und der extremen politischen Parteien entgegenzutreten, ohne das zu entschuldigen, worin gefehlt worden ist. Wir brauchen an der Spitze des Schulwesens eine entschlossene Persönlichkeit, einen Mann, der bereit ist, mitzuhelfen, um den Schulkarren in einem etwas rascheren Tempo vorwärts zu bringen. Dazu halten die Lehrer den Minister Ruhstrat für

Digitized by Google

den geeigneten Mann. Worin er gefehlt hat, das hat er mehr als dreifach gebüßt. Durch die Fühlung, welche wir mit weiten Volkskreisen haben, glauben wir die Erfahrung bestätigen zu können, daß der Minister das Vertrauen der Bevölkerung nicht verloren hat. Die Lehrer halten ihn nach seinen bisherigen Leistungen für einen Mann, der geeignet ist, in unsere Schulverwaltung einen einheitlichen frischen Zug hineinzutragen, die jenes Doppelgesicht nach und nach verschwinden läßt."

Wenn die oldenburgischen Lehrer ihrem höchsten Vorgesetzten ihr Vertrauen aussprechen, so kann man das nach den Mitteilungen des Herrn Ruseler begreiflich finden und es billigen, aber es handelt sich hier um ein Vertrauensvotum, das der öffentlichen Meinung über den Minister nicht in Bezug auf seine kultusministeriellen Fähigkeiten entgegengestellt wird, daraus leiten wir für uns das Recht her, unsere Meinung zu der Sache aussprechen zu dürfen, wie wir es getan haben; man kann sich eben dem Eindrucke nicht verschließen, daß man sich dem Minister geneigt machen wollte, indem man der öffentlichen Meinung entgegentrat. Aus dem abgedruckten Briefe erfahren wir, daß nicht liebedienerische Absichten die Veranlassung gewesen sind, und wir wollen es gerne glauben, aber mehr Vorsicht wäre nach unserer Meinung am Platze gewesen.

Vom Spielzeug.

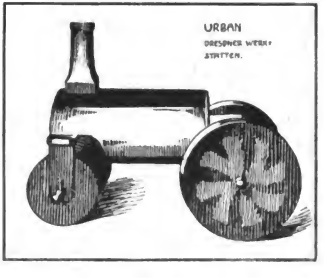
Es hat geraume Zeit gedauert, ehe uns klar geworden, daß es doch mit unserem Spielzeug ziemlich übel bestellt ist. Die kunstpädagogische Bewegung hat erst wieder darauf hingewiesen, daß das, was wir unseren Kleinen in die Hand geben, eigentlich das gerade Gegenteil von dem ist, was das Kind will. Unsere Fabrikanten gaben sich die größte Mühe, die großen und kleinen Dinge, die sie auf den Markt brachten, so auszugestalten, daß sie möglichst dem Vorbild der Wirklichkeit gleich kamen. Wer kennt nicht die lebensgroßen sprechenden Puppen, den Soldaten, der bis auf die Unterhose auszuziehen ging, das Pferd mit wirklichem Fell und einem Geschirr, bei dem nicht eine der blinkenden Schnallen fehlte, das blökende Schaf, den pfeifenden Dampfwagen, die sausende Elektrische usw., kurzum ein Naturalismus, bei dem das Kind nimmermehr auf seine Kosten kommen konnte, weil es gar nichts mehr zu deuten, zu beleben gab. Denn darüber muß man sich doch klar sein, daß das Kind bei einer abgekürzten, summarischen Darstellung erst zu genießen anfängt. In einem rohen Stück Holz vermag das Kind das zu erkennen, was ihm gerade lieb und wert ist. Mühelos ergänzt es sich das, was an dem Ding da in seinen Händen fehlt, was dem Naturgebilde aber eigen ist, und in dieser Arbeit wächst ihm etwas zu. Kann es sich nicht nach dieser Richtung hin betätigen, dann wird es bald zerstreut werden, und ermüdet legt es das „schöne Spielzeug" beiseite. Es ist ihm die wortreiche Auseinandersetzung, für die es

Digitized by Google

bekanntlich auch noch keinerlei Verständnis hat. Es dürfte nicht allzu schwer nachzuweisen sein, daß der Grund, warum wir unsern Kindern diese Dinge so skrupellos hingeben, genau dieselbe Quelle hat, wie jener verfehlte Unterricht, der vom Objekt ausgeht und damit das Kind dauernd zu fesseln glaubt. Wir denken zu wenig beim Einkauf des Spielzeuges ans Kind. Uns gefällt die reizende Arbeit, wo alles so täuschend nachgeahmt ist, und es wird uns nicht klar, daß das Interesse in dem Wissen vom Ding wurzelt, von dem natürlich beim Kinde nicht die Rede sein kann. Die Urbansche Dampfwalze läßt uns vielleicht kalt, obwohl auch wir diese Unbeholfenheit gern in seiner Art sehen werden, dem Kind ist sie aber alles, ist sie das unheimliche Ungetüm, das die Umgebung erzittern macht.

Was nun weiter diesem naturalistischen Spielzeug abgeht, das ist der Humor. Das Kind will mit seinem Spielzeug lustig sein und lachen. Und die Lustigkeit, die das Kind würdigt, ist sogar von recht derber Natur. Da ist das alte billige Spielzeug oft unfreiwillig auf der richtigen Bahn. Leider wird nur dem Schnitzer im einsamen Bergdorfe des Thüringer Waldes oder des Erzgebirges nicht Zeit gelassen, seiner urwüchsigen Art die Zügel schießen zu lassen, die Maschine hat auch hier das Feld erobert und ebnet alles so schön ein, daß die Erzeugnisse der gewaltigen Produktion voneinander gar nicht mehr zu unterscheiden sind. Uniform, Schablone.

Was sich doch mit einfachen Mitteln alles sagen läßt, das zeigen die beiden Amuletts der Giljaken auf dem umstehenden Bild. Ohne Zweifel sind es ganz unbeholfene Arbeiten, die aber sofort Leben gewinnen, wenn gesagt wird, daß sie zur Verhütung des Bauchwehes getragen werden.



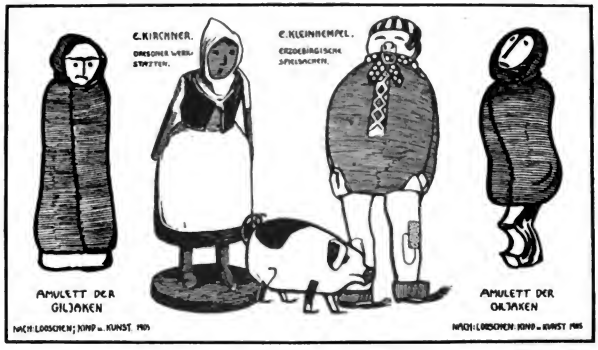
Konnte trefflicher und köstlicher die Not des Menschenkindes charakterisiert werden, wie hier, wo sich alles krümmt und wo durch die wärmende Kleidung der ganze „Akt“ zu sehen ist? Ich bin überhaupt der Meinung, daß ein Studium dieser plastischen Kunst der Naturvölker manchen Hinweis geben könnte, nach welcher Richtung hin das Spielzeug unserer Kleinen eine Ausgestaltung erfahren muß.

Neuerdings sind unsere Künstler von der olympischen Höhe herabgestiegen und haben Spielzeug geschaffen, das unbedingt einen großen Fortschritt bedeutet. Das Experiment ist natürlich nicht auf der ganzen Linie gelungen. Es ist im Grunde genommen auch hier so wie bei der Jugendschrift, daß eigentlich der für die Jugend am besten arbeitet, der nicht „für die Jugend“ arbeitet. Es gehört eine ganz eigene Art dazu, so naiv einfach zu bilden, wie etwa Kirchner, der Zeichner der „Fliegenden“, seine über das Automobil geifernde Bäuerin geschnitzt hat, oder wie Kleinhempel seinen Schweinehirten hinstellt, der beinahe so rund ist wie seine Pfleglinge. Was

Digitized by Google

aber an diesen modernen Bestrebungen besonders hervorgehoben zu werden verdient, das ist das Bestreben, Dinge zu bilden, zu denen das Kind der Großstadt ein Verhältnis hat, Dinge, die das Leben tagtäglich zeigt. Und zwar bleibt man da nicht nur bei der Einzelfigur, man bildet neue Gemeinschaften, die dem Kinde durchaus nichts Fremdes sind. Die Wiener stellen eine Prozession auf den Tisch, die Dresdner eine Bürgerwiese u. s. f., alles Dinge, wo so schöne Gelegenheit ist, die Typen der Straße zu verkörpern.

Die „Tierplastik" nimmt im Spielzeug einen großen Raum ein. Wie fein die „Modernen" da arbeiten, das mag der köstliche Dackel von Urban und die Gans von Schaale zeigen.

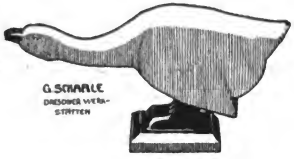


Die Burg, die Stadt, das Dorf, der Bahnhof usw., das sind die Gruppen, die alteingesessen sind. Heute glaubt man insofern einem Fortschritt zu huldigen, als man naturgetreu die heimatliche Bauweise nachahmt. Ohne Zweifel liegt darin die Gewähr des erhöhten Interesses. Ich glaube aber, man schießt über das Ziel, wenn man den Vereinen für vaterländische Volkskunde einen gewissen Einfluß auf die Gestaltung dieser Art Spielzeug einräumt. Der lehrhafte Charakter wird überwiegen, woraus ohne weiteres die Eignung nur für das ältere Kind hervorgeht. Ob das aber noch an diesen Städten, Dörfern usw. dauernd Gefallen finden wird? Schwerlich.

Aber heute weg mit aller Kritik. Freuen wir uns von Herzen, daß ein Versuch gemacht worden ist, ein Gebiet neu zu bebauen, das verwildert war. Und es lohnt sich die Arbeit. Was man aber wünschen muß, das ist ein Übergreifen dieser Bestrebungen auf die billigen Dinge, die das Kind des Armen froh machen. Jetzt ist das „moderne Spielzeug" wegen seines hohen Preises Vorrecht des Reichen. Es muß aber Allgemeingut werden. Wenn irgendwo die Scheidung in arm und reich empfunden wird, so sicher hier, wo es sich um die Weckung und Pflege einer Freude handelt, die imstande ist, auch im späteren Leben wundersame Stunden zu bereiten.

Digitized by Google

Das kindliche Spiel ist der Ursprung der Kunst. Das Spielzeug ist ein Mittel, den Spieltrieb in Bahnen zu lenken, die schließlich zur Arbeit führen. Wie sagt doch Otto Ernst in seinem „Wintersonnenmärchen“: Wenn eure Kinder mit vierzehn, sechzehn, achtzehn Jahren und später noch spielen mögen, so stört sie nicht. Denn das sind gewöhnlich die Menschen, die draußen in der ernsten Welt ihr Werk angreifen mit froher Kinderkraft und die mit naivem Lächeln bewältigen, was dem Pedanten unmöglich schien.



Bahn frei!

Wir Lausitzer Kinder riefen statt „Bahn frei!“ beim Schlittenfahren den Berg hinunter bloß: „Aus!“ Das hallte halbe Stunden weit das stille verschneite Tal entlang bis hoch hinauf zur stillen Berglehne mit ihren dichtverschneiten Häuschen.

So ein verschlafenes Stückchen Schulleben war und ist noch zum Teil der Schulgesang. Da geht's mitunter äußerlich sehr laut her; aber die kleinen Seelchen schlafen — und es legt sich auch bei ihnen nach und nach eine dicke Hülle auf die einst so sonnige, wonnige Landschaft der Kinderseelen.

Was sich da oben darauflegt — leise — leise, aber immer stärker und erstickender, das ist nicht das ahnungsvolle, weiche Wehen des sanften, milden Schnees, nein: das ist trockener Schulstaub, der durch alle Ritzen der armseligen Methodenhütte eindringt bis in die Tiefen, wohin die Seele des Kindes sich geflüchtet hat, und dort den mutigsten Geist zur Ermattung bringt und das bis dahin lustigste Leben nach und nach mit dem staubigen Mantel der Langeweile zudeckt — Friedhofsstille!

Da erschallt zur rechten Zeit: Bahn frei! Ein geistiges: „Aus“. Aber ein kräftiges. Ein lustiger Kinderfreund ist zum Schlittenfahren gekommen. Er hat sich ins kindliche Fahrzeug gesetzt und macht mit. So wollen sie es haben, unsere lieben Kleinen. Solch ein Spaßmacher, das ist ihr Mann. Und wenn auch so ein kleiner Naseweis sich sollte versuchsweise ein bißchen zu sehr herandrängeln. Ein Wort, ein Blick, eine freundliche Gebärde, und der Kinderfreund ist wieder Herr der Situation.

Dieser fidele Herr — es ist auch ein Lehrer; aber keine steife vornehme „Person“, sondern ein freundlich blickender Kinderfreund, und meint's mit ihnen gut, ein echter Schulmann. Er ist — die ersten Seiten seiner Fibel zugedeckt — kein Freund von vieler Gelehrsamkeit; aber arbeiten sollen sie lernen bei ihm, all die lieben Kleinen — nur merken sollen sie es nicht gleich gar so hart.

Digitized by Google

Und die Arbeitspille, in Zucker getaucht — sie nimmt sich besser ein. Und nicht so lange ein und dieselbe Geschichte „behandelt" — die Pille muß man flott hinunterschlucken. So weiß der liebe Kinderfreund immer die kleine Welt bei Laune, bei Frohsinn, bei Heiterkeit zu erhalten, und so ergreift er die kleinen Herzen an ihrer „verwundbarsten Stelle", an ihrer Lebensfreudigkeit, und schafft als feinsinniger Pädagog ein Stück methodischen Kunstlebens, das nur derjenige voll und ganz zu würdigen weiß, in dem auch „ein musikalisches Goldkörnlein in der Seele ruht".

Vor uns liegt ein kleines braunes Büchl, für zwanzig Pfennig. Holze und Pahl haben es in Dresden drucken lassen, und das Manuskript hat dazu geliefert: Paul Schöne, Kantor der Frauenkirche zu Dresden und Seminaroberlehrer.

Ihr, liebe Kinder, sollt es euch kaufen zu Weihnachten herum, weil ihr schon das erste Jahr in die Schule geht. Ihr fragt mich, wie das Buch heißt?

Ich möcht's nicht gerne sagen. Es hat keinen schönen Namen. Denkt mal, liebe Kinder, es heißt: „Denksingen."

Hu, wie das frostig klingt. Ihr sollt beim Singen denken! Wie das nur gemeint sein mag?

Das Buch will gewiß nichts Schlimmes sagen. Schaut nur einmal hinein. Die schönen neuen Liedchen und die spaßigen Reime. 's ist zum Lachen. Da sehe ich eins, das geht so: Ich und du, Müllers Kuh, Bäckers Esel, der bist du.

Vorher steht so krauses Zeug. Macht die Augen zu. Guckt da gar nicht hin. Das ist aus Versehen ins Buch hinein gekommen. Wenn ihr werdet ein bißchen besser lesen können, da sehen wir mal nach, was da steht. Laßt euch diese Singfibel zu Weihnachten vom lieben Christkindchen schenken. Wenn Vater fragt, was das für ein neumodisches Singen ist, das Denksingen, da sagt ihr: wir sollen uns erst 'was Schönes denken, und dann singen wir's. Das haben wir immer schon so gemacht. Das ist nichts Neues.

Und wenn ihr mal recht brav gewesen seid, dann dürft ihr euch ein Lied aus dem Büchlein wünschen. Dann hole ich die große Geige[1]) aus dem Schranke, und dann singe ich euch das Liedchen vor, so schön wie ich's nur kann, und spiele dazu wie auf einer Harfe. Und wenn das Lied bloß eine Zeile hat, singe ich es zweimal. Und dann kann's schon die Bertha, und wenn die es kann, singt es die Klara auch. Und dann singt ihr's alle. Das soll ein Spaß werden.

Nun sitze ich hier, am Abend beim Lampenschein, in der stillen Studierstube, und sie kommt mir heute noch viel ruhiger, stiller, einsilbiger, schweigsamer vor als sonst.

Ich hab das Büchlein so gern, und doch gefällt mir nicht seine geistige Verpackung. Das Bild ist schön, aber der Rahmen paßt mir nicht dazu.

Das Büchlein gleicht einer Frühlingslandschaft, so etwa — den Gestalten nach — dem Maizuge von Ludwig Richter. Aber die entsetzlich nüchtern wirkende glatte Holzleiste! Nein! nein! das widerstrebt meinem Gefühle.

[1]) Bratsche.

Digitized by Google

Wollt ihr, gute beste Herren Künstler, wollt ihr Kunst für die Kinder, so appelliert nicht zuerst und nicht zuletzt und nicht in der Mitte an ihr Denken. Laßt mir ihr Denken vorerst in Ruhe. Das mögen sie beim Rechnen lernen. Kunst aber ist nie und nimmer ein Rechnen, ein Exempel. Des Kindes Stärke ist seine Phantasie, seine Welt ist sein Gemüt. Sein Seelenleben ist so reich; ihr habt ja keine Ahnung, in eures Alters Dürre, wie reich, wie übervoll an Herz so ein Kindesherz ist.

Und nun ist es so glücklich gewesen, ehe es zur Schule kam. „Wo still ein Herz in Liebe glüht, o rühre nicht daran!" Laßt sie gehen, laßt sie gehen, laßt sie sich noch ausleben die kurze Zeit, die sie von dem harten Leben trennt.

Und nun stellt ihr in dieses blutwarme Leben den kalten Stahl des harten Denkens. Diese zarte Purpurrose ihres Gemütslebens betastet ihr mit der kalten Hand der Logik; diesen warmen, weichen Hauch des Lebens verscheucht ihr mit dem Eiseshauche nüchternen Denkens.

Nein — das heißt kein Fortschritt, der uns not tut in dieser öden, kalten, denkwütigen Welt. Die Kunst muß man lieben, und erst, wer sie liebt, wird sie verstehen lernen.

Eine Liebe aus dem Verstande heraus pflegt mit den Interessen zu wechseln. Das Gemüt aber ist auch heute noch der Urquell aller Großtaten im Menschenleben.

Wer also die Kinder zu Kunstjüngern erziehen will, der fasse diese Welt der werdenden Menschheit am Gemüte. Und nur, wer sie im Gemüte zu fesseln weiß, der allein vermag die Bande zwischen Kunst und Kind so zu schmieden, daß sie in den Stürmen des Lebens nicht reißen.

Der dies Büchlein in die Welt geschickt hat, versteht viel, sehr viel von Kunst, von Kunst fürs Leben des Kindes. Er ist einer der Auserwählten und hat uns noch vieles zu sagen.

Wir begreifen den Jammer, den sein Herz ergreift, wenn er sieht, wie unbebaut so oft gerade das Arbeitsfeld daliegt für das Singen in den ersten zwei Schuljahren.

Vor fast drei Jahren haben wir, von gleichem Drange beseelt, eine ähnliche Aufgabe[1]) uns gestellt: diese Tage des ersten Schullebens in den Dienst der Singpoesie zu stellen. Aber — wie viele achten darauf?

Wir hoffen das Allerbeste für diese neue, mit seltenem Lehrgeschick verfaßte Singfibel. Allerdings, das Eine beweist sie aufs neue: es gehört auf dieser Stufe der Unterricht des Singens unbedingt zu den schwierigsten. Man kann nirgends weniger als hier nach Schema F vorgehen.

Was uns Kantor Schöne bietet, ist herrliches, reiches Leben. Wie er's bietet, das ist seine Sache. Daß er uns in seine Werkstatt blicken läßt, das verpflichtet uns zu größtem Danke. Sehe jeder, wie **er's** treibe!

Möge das Unglück verhütet werden, daß das herzige Büchlein zu der Auffassung gerade auch die Gutgewillten verleite, als sei die Kunst mit Denken einzufangen. Alle seine prächtigen Vorschläge sind nur Anleitungen zur Bewältigung der Technik des Sing-Unterrichts.

[1]) Singfibel. 2 Teile. Pflugmacher, Leipzig.

Digitized by Google

Als solche sind auch seine herrlichen Formen für den Sing-Unterricht zunächst nur leere Gefäße. Kein Denken füllt sie aus, sondern nur und nur ehrliche Freude an der Kunst, innige Liebe zu dieser Seelenführerin. Ihr aber gelte unser Leben. Darum: „Bahn frei!"

„Winter im Wald" von Karl Biese.[1])

Eine Bildbesprechung.

„Das hohe Göttliche, es ruht in ernster Stille;
Mit stillem Geist will es empfunden sein,"

sagt Schiller.

Feierliches Schweigen zieht durch den Winterwald.

„Kein Finke wagt sein helles Lied zu schmettern,
Kein Bienchen summt um Blumen seinen Reigen.
Nicht seh ich auf den schneebedeckten Zweigen
Auch nur den Specht mit seinem Hämmern klettern."

(Avenarius.)

Kein Bächlein rauscht, kein Wind bewegt die Äste. Es ist die totengleiche Stille, da man vom überladnen Ast den Schnee abbröckeln, auseinanderstieben und zu Boden rieseln hört. Was ist es, das das Gefühl der tiefsten Einsamkeit in uns wachruft? Es ist die Abwesenheit jeglichen Lebewesens, das Fehlen jeder Spur menschlichen Daseins: kein Haus, kein Fußstapfen; es ist die völlig unberührte Schneefläche, es ist das bewegungslose Stehen der Stämme und Stämmchen; es ist das Hangende und Lastende der Äste, die ihre schwere Bürde nicht gleiten lassen, das breite, schwere Aufliegen auf der Erde, das sanft bewegte Linien schafft; es ist die Rundung des Weges, die Vermeidung scharfer Linien und Ecken; es ist der hingehauchte Schatten, der auf dem Vordergrunde ruht und den Mittelgrund erstrahlen läßt, die linde Gegensätzlichkeit zwischen Licht und Schatten; es ist das neblige Verschwimmen des Horizontes und der hohe, hohle Luftraum; es ist das zarte Hinüberleiten aus dem blauen, dunkeln Schatten bis ins hellste Weiß, der sanfte Zusammenklang vom Gelbgrün der Stämme und dem Weißblau des Schnees.

Otto Günther.

Bücheranzeigen.

Unverlangt eingesandte, aber zur Besprechung nicht geeignete Werke werden sofort zurückgegeben. Die zur Besprechung verlangten oder angenommenen Werke werden zunächst dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Kalthoff, Past. Dr. A.: Schule u. Kulturstaat. (48 S.) 8°. Leipzig, R. Voigtländers Verlag. M. —.80.

Vorträge u. Abhandlungen, gemeinverständliche, darwinistische. Hrsg.: Dr. Wilh. Breitenbach. 13. Heft. Jacobi, Forstakad.-Prof. Dr. Arnold: Die Bedeutung der Farben im Tierreiche. Mit 2 Abb. (56 S.) Brackwede i. W., Dr. W. Breitenbach & Foerster. M. 1.—.

[1]) Künstlersteinzeichnung aus R. Voigtländers Verlag in Leipzig. Preis M. 6.—.

Digitized by Google

Doering, Martha, u. v. Fragstein: Bericht über die 5. Generalversammlung des Landesvereins preußischer Volksschullehrerinnen. Selbstverlag G. Streichhan, Pankow b. Berlin.

Daun, Prin.-Doz. Dr. Berth.: Die Kunst des 19. Jahrhunderts. Ein Grundriß der modernen Plastik u. Malerei. Mit mehr als 250 Abb. (In 12 Lfgn.) 4. Lfg. Gr. 8°. Berlin, Wattenbach.

Heilmann, Sem.-Dir. Dr. Karl: Quellenbuch zur Pädagogik. Quellenschriften u. Quellenstücke f. die Dor- und Fortbildung des Lehrers. Mit erläut. Anmerkungen hrsg. (VI, 634 S.) Gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. M. 6.50, geb. in Leinw. M. 7.50.

Schmid, Kunstgeschichte. 1. Heft (im ganzen 20 Hefte). Neudamm, Neumann. M. —.30.

Hechtenberg, † Reg.- u. Schulr. A.: Bilder aus der Kirchengeschichte. (80 S.) Gütersloh, C. Bertelsmann. M. —.30.

Bibliothek, pädagogische. Gr. 8°. Hannover, C. Meyer. — 1. Bd. Schumann, weil. Reg.- u. Schulr. Dr. J. Chr. Glob., u. Prov.-Schulr. Prof. Gust. Voigt: Lehrbuch der Pädagogik. 1. Teil: Geschichte der Pädagogik m. Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken der verschied. Zeiten. 12., verb. Aufl. (XV, 484 S.) M. 4.50, geb. M. 5.20.

Rößler, Alban: Lessing, sein Leben u. seine Werke. 1. Band. Bis zum „Laokoon". Für die Jugend bearb. (VI, 288 S. m. 1 Stahlstich-Bildnis.) 8°. Leipzig, K. G. Th. Scheffer. Geb. in Leinw. M. 4.60.

Sammlung pädagogischer Vorträge. Hrsg. v. Wilh. Meyer-Markau. XV. Bd. Gr. 8°. Minden, C. Marowsky. Für den Jahrg. M. 1.80. — 1. Heft. Sträßer, Johs.: Der Lehrplan f. die ungeteilte Unterrichtszeit. (36 S.) M. —.70. — Heft 2/3. Schewe, Kont., Hauptl.: Zum Fachunterricht in der Volksschule. (55 S.) M. —.80. — Heft 5. Blum, Anna, Lehrerin: Hat die Schule die Aufgabe, über sexuelle Verhältnisse aufzuklären? (32 S.) M. —.60.

Haushofer, Prof. Dr. Max: Das Jenseits im Lichte der Politik und der modernen Weltanschauung. (46 S.) Gr. 8°. München, J. F. Lehmanns Verlag. M. 1.—.

Schneider, Christian, Kreisschulinsp.: Pädagogische u. methodische Winke, insbesondere Vorschläge zur Reform des Schreibunterrichts. (III, 131 S.) 8°. Arnsberg, J. Stahl. Geb. in Leinw. M. 2.—.

Sperber, Geh. Reg.- u. Schulr. E.: Pädagogische Lesestücke aus den wichtigsten Schriften der pädagogischen Klassiker. Als Unterlage f. den Unterricht in der Geschichte der Pädagogik u. zur Förderung der Privatlektüre f. evangel. Seminare hrsg. 3. Heft: Von Pestalozzi bis zur Neuzeit. 2. Aufl. (III, 330 S.) Gr. 8°. Gütersloh, C. Bertelsmann. M. 3.—, geb. M. 3.60 (vollständig M. 7.80, geb. M. 9.60).

Grützmacher, Prof. Lic. Rich. H.: Materialismus u. religiöse Erziehung. Vortrag geh. im kirchl. Verein zu Hamburg am 11. Nov. 1904. (20 S.) Gr. 8°. Hamburg, Ev. Buchh. M. —.30.

Dohrn, Dr. Karl, Kreisassist.-Arzt: Über die geschlechtliche Aufklärung der Jugend. (Aus: „Praxis der Volksschule".) (7 S.) Gr. 8°. Halle, H. Schroedel. M. —.30.

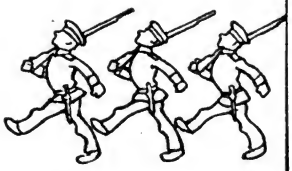
Strakosch-Graßmann, Gustav: Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

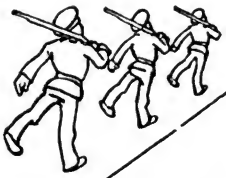
Christentum u. Zeitgeist. „Hefte zu Glauben u. Wissen." Heft 3: Weis, Prof Dr. L.: Kulturgeschichte u. Naturwissenschaft. Eine Zurückweisung der Weltanschauung v. Prof. Dr. A. Ladenburg. (VII, 115 S.) M. 2.—, Subskr.-Pr. M. 1.40.

Gansberg, Fritz, Lehrer in Bremen: Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kleine Stadtleute. Mit Bildern von Arpad Schmidhammer. (98 S.) Leipzig, K. Voigtländers Verlag. M. —.70.

Digitized by Google

1. i i i
n n n
ŭ ŭ ŭ





2. i n ŭ
i n ŭ
i n ŭ

3. n i ŭ
i ŭ n
ŭ n i

Digitized by Google

Ich habe lange geschwankt, ob ich unter so ungünstigen Umständen die Untersuchung überhaupt wagen sollte. Aber die eine Erwägung räumte alle Bedenken beiseite: Wenn der Versuch gelang, so war damit ein unumstößlicher, objektiver Beweis erbracht. Es wurden mit den Photographien die Ausdrucksbewegungen der Kinder wiedergegeben, Bewegungen, die zum großen Teil, ja fast ausschließlich unwillkürliche sind, bei denen also jede Beeinflussung von seiten des Lehrers absolut ausgeschlossen ist.

Der einzelne Versuch verlief folgendermaßen: Die Kinder waren aufgefordert, ihre Augen zu schließen. Nun wurde ein Bild vor sie hingestellt. Ein Zeichen: sie öffnen die Augen und sehen nach dem Bilde. Kurze Zeit darauf, meist nur einige Sekunden später, werden sie photographiert.

Auf allen vorliegenden Photographien zeigt sich ein einheitlicher Zug, eine gleichmäßige, intensive Aufmerksamkeit, fast bei allen Kindern, bei allen Bildern. Die ungünstigen Nebenumstände sind also glücklich überwunden, die Kinder sind ganz bei der Sache, sie „hängen" am Bilde. Und zu diesem Erfolge war kein Disziplinarmittel notwendig, es genügte, daß ich den Kindern sagte: Schaut euch die Bilder genau an, ihr bekommt sie nicht wieder zu sehen!

Wenn ich die Photographien betrachte, so steigt mir immer und immer wieder der Wunsch auf, die Kinder möchten in allen Stunden eine so rege Teilnahme verraten, wie hier. Das wäre schon das erste wichtige Ergebnis: die Kinder bringen den künstlerischen Bildern ein ganz intensives Interesse entgegen.

Trotz des einheitlichen Zuges der Aufmerksamkeit aber, welcher Reichtum von Gefühlsleben tritt in den Kindern zutage! Man vergleiche die zwölf Abbildungen des einen Kindes (Kupfer) auf Tabelle I. Zeigt da nicht jedes einzelne Bild seine besondere Note? Und das ist ein Kind, das aus ganz einfachen Verhältnissen stammt: die Mutter ist Aufwärterin. Und alle sind sie Kinder des Volkes.[1]) Aber von der vielbesprochenen Gemütsroheit der „stumpfen Masse" ist nichts zu bemerken.[2])

Die Gemütsbewegungen müssen tiefgreifende gewesen sein, das geht daraus hervor, daß nicht allein mimische, sondern auch panto-

[1]) Die Versuche wurden angestellt in der 6. Bezirksschule zu Leipzig, in einer 3. Klasse mit 11—12 jährigen Kindern. Die Leipziger Bezirksschulen, „mittlere Volksschulen" im Sinne des sächsischen Volksschulgesetzes, sind in den Zielen den Bürgerschulen gleichgestellt. Die Kinder der Bezirksschulen entstammen den einfachsten Verhältnissen, da es eine niedere Schulgattung in Leipzig nicht gibt.

[2]) Den größten Gefühlsreichtum zeigte ein Kind, das „wegen ungenügender Leistungen" einmal „sitzenbleiben" mußte!

Digitized by Google

mimische Bewegungen auftreten. Unter den mimischen Bewegungen, den Erregungen der Antlitzmuskeln, stehen selbstverständlich die Bewegungen der Augenmuskulatur und des Mundes obenan, von den pantomimischen kommen für unsere Versuche die Bewegungen des Rumpfes, des Kopfes und der Hände in Betracht.

Aber nun die Haupt- und Kernfrage: Was sagen die Ausdrucksbewegungen der Kinder über ihre Stellung zu dem einzelnen künstlerischen Bilde?

Eine eingehende Lösung der Frage würde folgendes verlangen.

Jedes Gesicht müßte in Bezug auf seine Ausdrucksbewegungen genau analysiert werden. Mit dem so gewonnenen Einzelbilde wären dann die durch bestimmte Affekte erzeugten Ausdruckstypen zu vergleichen. So könnte man das jedem einzelnen Gesichtsausdruck zu Grunde liegende Totalgefühl samt seinen Komponenten gewinnen. Es wäre dann drittens zu prüfen, wieweit in jedem Falle der Gesichtsausdruck die vom Künstler beabsichtigte Gefühlswirkung, die „Stimmung" des Bildes, richtig wiedergibt. Ein Urteil über die Stimmung des Bildes könnte natürlich nur gewonnen werden durch eine sorgfältige Analyse seiner einzelnen Form- und Farbenwerte.

Im Rahmen einer Zeitschrift kann die beschriebene Aufgabe selbstverständlich nicht gelöst werden. Aber der heutige Stand der Mimetik schließt eine solche Behandlung überhaupt aus.

Bei der Untersuchung der menschlichen Mimik reizte — wie in der Gehirn-„Psychologie" — die Forscher von jeher das große psychologische Problem. In beiden Fällen aber liegen die Verhältnisse so kompliziert, daß viele besonnene Forscher an der Möglichkeit einer Lösung der Schwierigkeiten gezweifelt haben. So blieb das große Gebiet der Mimetik jahrelang unbebaut.

Die ausgezeichneten Arbeiten der Wundtschen Schule, die für die Lehre von den Ausdrucksbewegungen in Betracht kommen, beschäftigen sich in der Hauptsache mit der Analyse der Gefühle, nicht der Affekte, sie haben als Gegenstand darum auch nicht die eigentlichen Ausdrucksbewegungen, sondern nur diejenigen Ausdruckssymptome, die von niederen Nervenzentren versorgt werden, namentlich die Veränderungen der Innervation der Atmung, des Herzens und der Blutgefäße. Während auf diesem Gebiete die Methodologie — durch die Arbeiten mit dem Pneumographen, dem Sphygmographen und dem Plethysmographen — bereits zu einem gewissen Abschluß gelangt ist, hat die wissenschaftliche Mimetik erst in neuester Zeit die Ausbildung geeigneter Methoden in Angriff genommen.

Digitized by Google

Angesichts dieser Schwierigkeiten habe ich einen andern Weg eingeschlagen.

Ich legte die Kinderbilder verschiedenen Versuchspersonen vor und forderte sie zunächst auf anzugeben, ob die auf jeder Photographie vereinigten Kinder eine einheitliche Gesamtstimmung zeigten. Die Frage wurde von allen Reagenten bei fast allen Bildern bejaht.[1]) Schon daraus darf man einen Schluß ziehen. Wenn bei allen Bildern die Masse der Kinder eine einheitliche Grundstimmung aufweist, so ist es mindestens sehr wahrscheinlich, daß diese Grundstimmung die richtige, d. h. diejenige ist, die dem Künstler selbst bei seinem Bilde vorgeschwebt hat. Denn es wäre ja seltsam, wenn alle den Künstler in gleicher Weise mißverstanden hätten. Immerhin ist das nicht ganz ausgeschlossen.

Zweitens bat ich die Versuchspersonen, die Stimmung der Kinder zu beschreiben und sich ein Bild (Landschaft oder Figurenbild) auszumalen, das der betreffenden Stimmung entspricht. Die Urteile folgen hier, nach den Bildern geordnet.[2])

Die Nimmersatten. (Tabelle 1)

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Schon daß man selbst mitlachen muß, wenn man die Kinder hier sieht, das sagt genug. Sie zeigen ein Bild ausgelassener Heiterkeit, es ist ein herziges Sichauslachen. Der Gegenstand des Bildes liegt sicher ganz im Interessenkreise der Kinder, es sind ganz vertraute Gestalten. Ganz eigenartig ist, wie die Kleineren mehr aus sich herausgehen, während die Ältere (Kupfer, in der Bildmitte) sich schon etwas zurückhält. Sie scheint zu sagen: Du bist eigentlich schon drüber naus. — Vielleicht ist es eins der Casparischen Bilder."

Reagent B: „Derb komischer Vorgang aus dem Menschenleben, sehr zum Lachen reizend, von der älteren nicht so gewürdigt wie von denen der vorderen Reihe. Vielleicht wird jemand geschlagen oder schneidet Fratzen."

Reagent C: „Größte allseitige Heiterkeit, offenbar eine charakteristisch-humoristische Szene ohne besondere Derbheit."

Reagent D: „Laute Freude. Und zwar macht man sich ein bißchen lustig. Etwas Mokantes ist dabei. Es ist ein Bild mit Kindern und Tieren, die in einem Verhältnis zu einander stehen."

---

[1]) Natürlich gibt es bei vielen Bildern einzelne Kinder, von denen man ohne weiteres sieht, daß sie aus dem Gesamtstimmungsbilde herausfallen. Ich bitte bei Beurteilung der Bilder solche Einzelfälle von vornherein auszuschließen.

[2]) Bei den Reagenten B und C hatte ich versäumt, gewisse Aufklärungen zu geben, z. B. bei dem Alpenbilde, daß das eine Kind, das die Hand hebt, sich nicht etwa zum Worte meldet, und bei „Pappeln im Sturm", daß verschiedene Kinder nur deshalb zur Seite gucken, um neben den Köpfen der Vorandsitzenden vorbeisehen zu können. Die über diese Bilder abgegebenen Urteile der Reagenten B und C scheiden natürlich aus.

Digitized by Google

Christus der Gekreuzigte. (Tabelle III)

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Es ist der direkte Gegensatz zur vorigen Stimmung. (Die Nimmersatten.) Etwas von der Heiterkeit spielt noch in den Gesichtern, die Kinder unterdrücken es."

Was heißt das, der direkte Gegensatz?

„Es hat vielleicht etwas mit der heiligen Legende zu tun, vielleicht sind Engel auf dem Bild, überhaupt etwas Frommes."

Welches Bild könnte es dann sein?

„Das Sujet dürfte nicht so kindlich sein, wie bei der ‚heiligen Nacht', vielleicht ist es der Auferstandene. — Sicher ist, daß der gezeigte Ernst etwas Konventionelles an sich hat."

Reagent B: „Der starke Umschwung der Stimmung beweist, daß etwas außerordentlich Packendes den letzten Eindruck völlig verdrängt hat. Sterbende oder Kranke oder allgemein trauriger Vorgang."

Reagent C: „Ein stimmungsvolles, wohl religiöses Bild, gegen das vorige völlig abstechend. Interessant die Hand- und Körperhaltungen, besonders der Vierten rechts, und die Augachsenänderung. Ziemlich alle gleich ergriffen."

Reagent D: „Die Stimmung ist entschieden ernst, und zwar ist's ein Ernst, der aus einem angenehmen Gefühl entspringt. Es ist möglich, daß eine Landschaft dieses Gefühl erwecken kann. Das zweite Kind der ersten Reihe (Herrmann) zeigt deutlich ein Bedauern." — Fällt Ihnen ein Bild ein, auf dem ein Maler eine Person mit diesem Gesichtsausdruck gemalt hat? „Auf der Raffaelschen Madonna der eine Engel." In welcher Situation wird sich eine Person befinden, die diesen Ausdruck zeigt? „Der Ausdruck hat etwas Betendes. Wie Kinder beten, nicht allzu tiefinnerlich. — Das den Kindern gezeigte Bild war doch jedenfalls nicht Landschaft. Es ist zuviel Interesse da."

Blütenpracht. (Tabelle IV)

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Vermutlich ist es eine Landschaft, etwas idyllisch. Vielleicht sind Kinder auf dem Bilde."

Reagent B: „Sehr stark interessierender Vorgang heiterer Art."

Reagent C: „Eine einfach heitere, anmutige Szene, von der ich nichts mehr sagen kann."

Reagent D: „Mäßige Freude. Es ist etwas Liebliches. Wenn es eine Landschaft ist, dann ist es etwas, was ihnen nahe liegt, was sie kennen, also nicht etwa ein Alpenbild oder sonst etwas Fremdartiges."

Gänsewiese. (Tabelle V)

Die Aussagen aller vier Reagenten sind auf Tabelle V wiedergegeben.

Wenn der Mond aufgeht. (Tabelle VI)

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Sinnig-beschaulich. Vielleicht ist ein Hirte abgebildet oder ein Sonnenuntergang, der aber nichts Aufregendes an sich hat, vielleicht dazu das ausruhende Alter. Die Stimmung ist gemischt mit Mitleid."

Digitized by Google

Reagent B: „Ernst. Düstere Landschaft oder ernstes Genrebild ohne Aufregendes. Mattes Interesse."

Reagent C: „Ein Landschaftsbild wohl ernsterer Stimmung. Die Stimmung ist ziemlich einheitlich ohne Lust oder Unlust, nur ein gewisser Ernst. Die Aufmerksamkeit ist nicht besonders gespannt."

Reagent D: „Eindruck der Trauer. Sie sind alle etwas ergriffen. Vielleicht ist es eine Landschaft, auf der etwas mit dem Tode zusammenhängt."

An der Tränke. (Tabelle VII)

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Wohl ein Bild aus dem Tierleben, die Kinder zeigen etwas Anteilnahme an der Unbehilflichkeit. Es ist nichts Aufregendes, auch nichts Komisches, etwas Sinniges. Vielleicht ist es ein Bild wie ‚Eichhörnchen', ‚Schwäne'. Es ist ein kleiner Vorgang, nicht eine große Sache."

Liegt noch eine Kleinigkeit drin?

„Ein verstecktes Lachen."

Reagent B: „Erstaunen erregende, menschliche Szene, die ganz verschieden je nach Temperament aufgefaßt wird, jedenfalls nicht ernst ist, jüngere mehr als ältere interessierend, vielleicht eine Kinderszene."

Reagent C: „Eine auffallende Verschiedenheit der Stimmung bei gleicher Aufmerksamkeit. Es scheint eine merkwürdige Szene zu sein, die den Verständigeren schwer verständlich ist, bei den Minderen humoristisch wirkt. Ich würde auf eine Tierszene mit Landschaft raten, vielleicht Märchenhaftes."

Reagent D: „Es ist nicht bloß Landschaft, sondern noch mehr auf dem Bilde. Etwas, wo man weit hinaus sieht und wo vorn etwas los ist. Etwa wie bei dem pflügenden Bauer von Georgi."

Eiserne Wehr. (Tabelle VIII)

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Das zweite und dritte Mädchen der vorderen Reihe scheiden aus. Die anderen verraten eine einheitliche Stimmung. Der leicht geöffnete Mund zeigt auf etwas dramatisches Leben. Ist es ein landschaftliches Motiv, so ist es freudig aufregend, ist es figürlich, so könnte es etwa die Eiserne Wehr sein, vielleicht auch noch etwas dramatischer."

Reagent B: „Ernster Vorgang aus Menschen- oder Tierleben, das ältere Mädchen am meisten interessierend, vielleicht belehrend."

Reagent C: „Hier würde ich überhaupt nur drei bis vier der Kinder zurechnen, die übrigen sind interesse- und stimmungslos. Einen erheblichen Eindruck macht das Bild nicht. Es ist schwer dem Inhalt nach zu bestimmen, vielleicht etwas den Kindern Merkwürdiges, Absonderliches."

Reagent D: „Die Stimmung ist freudiger wie bei dem Bilde: Wenn der Mond aufgeht. Ein reges Mitgefühl an einem Gegenstande ist vorhanden. Es ist ein Bild, wo sie sich sofort äußern."

Auf einsamer Höhe. (Tabelle IX)

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Gesichtsausdruck und Kopfbewegung der meisten zeigt, daß sie ein ernstes Bild sehen. Aber es ist nicht eine tieftraurige Stimmung."

Digitized by Google

Was sagt das Gesicht von Kupfer? „Sie sieht ein landschaftliches Motiv. Es ist ein Hineinsehen in eine weite Ferne."

Reagent B: „Wahrscheinlich Landschaft, ruhig, wenig anregend, sonnig oder jedenfalls ganz wohltuend."

Reagent C: „Von einheitlicher Stimmung kaum zu reden, nur ein einheitlicher Zustand von Aufmerksamkeit, Besinnung. Ein schwer verständliches Bild, wie besonders die Stellung der Hände zeigt. Das erweckte Interesse ist nicht besonders groß, wohl aus Mangel an Verständnis. Das leichte Lächeln einzelner ist wohl ein Verlegenheitslachen."

Reagent D: „Sicher etwas Ernstes. Einfache, große Formen. Es ist eine Landschaft."

Das oberste Möllital. (Tabelle X)

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Der Ausdruck der Kupfer (Bildmitte) scheint nicht gut zu sein, Herrmann (zweites Kind der ersten Reihe) spricht. Das Bild zeigt wohl etwas Familienszene, bestimmt etwas Figürliches, da sind die Kinder zu sehr dabei. Wenn es ein landschaftliches Motiv wäre, so würde sich nicht dieses dramatische Leben zeigen, höchstens könnte es Landschaft und Tierleben sein."

Wenn es nun doch eine Landschaft wäre?

„Ich habe den Eindruck, als ob ein Knoten da wäre, der sich im nächsten Moment löste. Ist es eine Landschaft, so hat sie vermutlich furchtbares Licht oder Farbeneffekte, etwas eigentümlich Goldiges, gelb bis zum Rot. Vielleicht auch etwas Fremdartiges, wie die See, mit einem Schiff drauf."

Reagent B: – Mißverständnis.

Reagent C: – Mißverständnis.

Reagent D: „Herrmann macht: Ui! Der erhobene Arm da hinten sagt etwa: ‚Ei da oben!' Es ist was Feines, was ihnen kolossal gefällt, etwa ein glänzendes seidenes Kleid. Es ist etwas Figürliches."

Wenn es nun doch eine Landschaft ist?

„Dann ist es vielleicht ein Kornfeld mit Blumen, eine sonnige Landschaft."

Rumpelstilzchen. (Tabelle XI)

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Die Stimmung ist verwandt der von Nr. 16 (Die Nimmersatten), aber keineswegs so ausgelassen, sondern eine innere Freude, die stammt aus innerem Erleben. Sie erleben es zum ersten Mal. Etwas Ironisches ist dabei. Ironisch ist ein bißchen hart, aber sie glauben der Sache nicht ganz. – Landschaft ist es auf keinen Fall."

Reagent B: „Vielleicht Stilleben mit Speisen darauf, das die Begehrlichkeit erweckt. Oder ein Gelage. Jedenfalls stark auf die Sinne wirkendes Bild mit kräftigen, hellen Farben. Kann auch Landschaft mit Obstbäumen sein."

Reagent C: „Außerordentlich lustig ohne Ausnahme, ein Figurenbild, in welchem jemand spricht oder die Komik mimischer Bewegungen ausschlaggebend ist. (Es hat wohl jemand einen etwas offenen Mund.) Die Aufmerksamkeit sehr gespannt, wie die Handstellungen zeigen."

Reagent D: „Große Heiterkeit. Es berührt sie etwas sehr nett. Es ist ein Figurenbild mit mehreren Figuren, vielleicht ein kleines Kind dabei."

Digitized by Google

Morgenrot. (Tabelle XII)

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Das zweite Kind der ersten Reihe ist auszuschalten. Die Stimmung der andern weist auf etwas Fremdartiges, mit dem die Kinder nicht direkt vertraut sind. Es ist ein Staunen."

Wie ist das Staunen näher zu definieren? „Ein leichtes Staunen."

Und der Qualität nach? „Ein bißchen ängstlich."

Reagent B: „Sehr ernster Vorgang aus dem Menschenleben, rührend, allgemein anregend. Objekt interessierend und Erstaunen und Mitleid erregend."

Reagent C: „Ein Bild, welches eine ruhige Stimmung erweckt, die allen ziemlich gleichmäßig ist, bis auf zwei oder drei, die offenbar das Bild nicht verstehen."

Reagent D: „Eine ernstere Landschaft. Die Kinder sind ziemlich erregt. Vielleicht ist es auch ein Figurenbild mit mehreren verschiedenen Figuren. Vielleicht ein ähnliches Sujet wie bei Kampf: Einsegnung der Freiwilligen."

Pappeln im Sturm. (Tabelle XIII)

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Es ist eine ruhigere Sache als beim vorigen Bild (Auf einsamer Höhe), die Stimmung ist einheitlich bis auf Kupfer (Bildmitte)."

Was sagen alle (ohne Kupfer)? „Die Stimmung ist heiterer als beim vorigen Bild, obgleich auch ernst."

Was sagt Kupfer? „Es ist eine bewegte Szene, es scheint, daß ein Knoten sich schürzt, halb ernst, aber der Ausgang nach der guten Seite wird erwartet."

Reagent B: Mißverständnis.

Reagent C: Mißverständnis.

Reagent D: „Etwas Ernstes. Etwas Lebendes ist auf dem Bilde, etwas zum Nachgrübeln, was zu einer Gedankenkette anregt."

Am Ende der Untersuchung, nachdem alle Stimmungen beschrieben worden waren, zeigte ich den Versuchspersonen die zwölf den Kindern vorgelegten Bilder und ersuchte sie, jedes Bild derjenigen Photographie zuzuteilen, die am meisten der Stimmung des Bildes entspricht.

Das Resultat war ein verblüffendes, besonders bei dem Reagenten A. Die meisten Bilder wurden sehr schnell richtig eingeordnet, nur wenige erst nach längerem Schwanken, aber alle richtig.

Man wird geneigt sein, diesem Ergebnis die größte Beweiskraft zuzusprechen, aber ich muß gestehen, daß für mich der vorhergehende Versuch von viel größerer Bedeutung ist, das reine Beschreiben der Stimmung, wobei die Versuchspersonen noch keine Ahnung hatten, welche Bilder gezeigt worden waren.

Interessant ist, wie Reagent A sich mit der schwierigen Aufgabe abfindet. Man vergleiche dazu die Aussagen über das Bild „Rumpelstilzchen". Wie da zuerst die Stimmung ganz allgemein charakterisiert wird: „Die Stimmung ist verwandt der in Nr. 16" (nach der dort ge-

Digitized by Google

Mimik des Süßen: Zucker.

Mimik des Sauern: Zitrone.

Mimik des Bittern: Aloe.

Digitized by Google

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Es ist der direkte Gegensatz zur vorigen Stimmung (die Nimmersatten). Etwas von der Heiterkeit spielt noch in den Gesichtern, die Kinder unterdrücken es." — Was heißt das, der direkte Gegensatz?

„Es hat vielleicht etwas mit der heiligen Legende zu tun, vielleicht sind Engel auf dem Bild, überhaupt etwas Frommes." — Welches Bild könnte es dann sein?

„Das Sujet dürfte nicht so kindlich sein, wie bei der „heiligen Nacht", vielleicht ist es der Auferstandene. — Sicher ist, daß der gezeigte Ernst etwas Konventionelles an sich hat."

Nach Vorlegung der zwölf Steinzeichnungen: Welches Bild entspricht am besten der Stimmung der Kinder? „Christus der Gekreuzigte".

Reagent B: „Der starke Umschwung der Stimmung beweist, daß etwas außerordentlich Packendes den letzten Eindruck völlig verdrängt hat. Sterbende oder Kranke oder allgemein trauriger Vorgang." Welches Bild? „Christus der Gekreuzigte"

Reagent C: „Ein stimmungsvolles, wohl religiöses Bild, gegen das vorige völlig abstechend. Interessant die Hand- und Körperhaltungen, besonders der Vierten rechts und die Augachsenänderung. Ziemlich alle gleich ergriffen." Welches Bild? „Christus der Gekreuzigte".

Digitized by Google

Welche Stimmung zeigen die Kinder?
Reagent A: „Vermutlich ist es eine Landschaft, etwas idyllisch. Vielleicht sind Kinder auf dem Bilde."
Nach Vorlegung der zwölf Steinzeichnungen: Welches Bild entspricht am meisten der Stimmung der Kinder? „Blütenpracht".

Mimik des Süßen: Zucker.

Bitter: Aloe.

Süß: Zucker.

Digitized by Google

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Zwei Kinder beschäftigen sich mit der Frage: Was stellt das Bild dar? Sie sind auszuscheiden. Eine (Kupfer, in der Mitte des Bildes) zeigt einen wohl zu impulsiven Ausdruck."

Was sieht Kupfer? „Eine komische Figur! — Die anderen zeigen als Gemeinsames eine gemessen freudige Stimmung."

Nach Vorlegung der zwölf Steinzeichnungen: Welches Bild entspricht am meisten der Stimmung der Kinder? „Gänsewiese".

Reagent B: „In der vorderen Reihe ist eine auszuschalten, die Gesamtstimmung der anderen ist Heiterkeit. Es werden Menschen in humoristischer Situation auf dem Bilde sein, nicht für alle gleich verständlich. Eine feinere Komik, für die Kupfer am meisten Verständnis hat."

Welches Bild? „Gänsewiese".

Reagent C: „Die Stimmung ist heiter, einheitlich. Zwei oder drei Kinder sind auszuscheiden. Offenbar eine belebte Szene aus dem Tier- oder Menschenleben, wahrscheinlich letzteres. Eine leicht verständliche Szene"

Welches Bild? „Gänsewiese".

Reagent D: „Es ist etwas Lebendiges auf dem Bilde, eine Staffage von Tieren, etwas nach dem Komischen. Kupfer (Bildmitte) empfindet besonders die Schönheit. Man glaubt die Kehllaute zu hören, die sie hervorbringt."

Welches Bild? „Gänsewiese."

Gänsewiese. Von Hans von Volkmann.

Digitized by Google

gebenen Erklärung also eine freudige). Dann wird die Freude näher definiert: „Nicht so ausgelassen, aus innerem Erleben stammend." Dann das Staunen darin: „Sie erleben es zum ersten Mal." Und weiter: „Etwas Ironisches ist dabei." Das wird nun eingeschränkt: „Ironisch ist ein bißchen hart, aber sie glauben der Sache nicht ganz." Und endlich das kategorische Urteil, das für einen, der als Zeichenlehrer selbst künstlerisch tätig ist, nunmehr selbstverständlich ist: „Landschaft ist es auf keinen Fall."

Nach einer so ausgezeichneten Beschreibung ist es eigentlich selbstverständlich, wenn bei Vorzeigung der Bilder die richtige Wahl getroffen wird.

Eigentümlich bei dieser Methode, die sich bei vielen Bildern wiederholt, ist das Ausgehen von einem Totalgefühl, das dann durch einzelne Komponenten näher bestimmt wird, bis vor das Auge des Künstlers mit Deutlichkeit ein Sujet tritt, das der genau definierten Stimmung entsprechen würde.

Reagent A war allen anderen gegenüber dadurch im Vorteil, daß er Lehrer war, also die Mimik der Kinder am genauesten kannte. Ich legte aber Wert darauf, daß auch andere Versuchspersonen sich über die Bilder aussprachen, denen Kinder, und namentlich die Kinder unserer einfachen Volksschulen, sehr wenig bekannt waren. Es beteiligten sich eine Dame, eine Gelehrter und ein Künstler. [1])

Reagent D hat die Aufgabe in beinahe ebenso sicherer Weise gelöst, wie A. Die einzelnen Aussagen über die Mimik der Kinder kamen hier erst nach außerordentlich mühevoller, stundenlanger Vertiefung. Sowie aber der Reagent die zwölf Steinzeichnungen sah, erkannte er bei etwa sechs Bildern sofort die zugehörige Photographie, schneller als A. Die andern sechs machten mehr Schwierigkeiten. Im ganzen wurden acht richtig erkannt, in zwei weiteren Fällen schwankte er zwischen dem richtigen und einem falschen Bilde, und nur in zwei Fällen war das Urteil falsch. [2])

Bei den Reagenten B und C haben die äußerlichen Mißverständnisse, die durch meine Schuld entstanden waren, natürlich die richtige

[1]) Es ist mir eine angenehme Pflicht, allen Beteiligten meinen besten Dank auszusprechen, insbesondere Frau Dr. Brahn, ebenso Herrn Privatdozent Dr. Brahn, Herrn Gewerbeschullehrer Lindemann und Herrn Kunstmaler Horst Schulze.

[2]) Bei der Photographie zu „Wenn der Mond aufgeht" wurde aus den ernsten Gesichtern auf das Christusbild geschlossen und bei „Eiserne Wehr" schwankte die Entscheidung zwischen „Wenn der Mond aufgeht" und „Auf einsamer Höhe".

Digitized by Google

Auswahl der Bilder bedeutend erschwert, ja beinahe zur Unmöglichkeit gemacht. B hat vier, C drei Bilder richtig bestimmt. Die Beschreibung der einzelnen Stimmung ist aber meist zutreffend, oft ganz ausgezeichnet, die den verschiedenen Photographien zuerteilten falschen Bilder waren infolgedessen auch meist in der Stimmung ganz verwandt.

Es wurden richtig bestimmt:

in allen 4 Fällen: „Gänsewiese".
„ $3^1/_2$ [1]) „ „Christus" – „Rumpelstilzchen".
„ 3 „ „Das obere Möll tal".
„ $2^1/_2$ „ „Morgenrot".
„ 2 „ „Die Nimmersatten" – „Blütenpracht" [2]) – „An der Tränke" [3]) – „Pappeln im Sturm". [4])

Von diesen 9 Bildern kann man wohl ohne weiteres behaupten, daß die Kinder ihren Stimmungswert erfaßt haben müssen.

Es bleiben nun noch die Bilder „Auf einsamer Höhe" – „Wenn der Mond aufgeht" – „Eiserne Wehr".

„Eiserne Wehr" ist nur einmal richtig erkannt, und man könnte geneigt sein, dem Urteile des Reagenten C zuzustimmen, daß das Bild den Kindern überhaupt kein Interesse abgewann. Dagegen spricht aber doch, daß A gerade bei diesem Bilde, nach einer guten Beschreibung der Stimmung, sofort auf das richtige Bild riet, noch ehe er wußte, welche Bilder vorgelegt worden waren. Immerhin gibt auch A zu, daß mehrere Kinder auszuscheiden sind.

Beim Bilde „Auf einsamer Höhe" hat A richtig geurteilt, D schwankte zwischen „Wenn der Mond aufgeht" und „Auf einsamer Höhe", während B und C auf „Pappeln im Sturm" rieten, eine ähnliche Stimmung. A hat sich bei Bestimmung dieser Bilder, die besonders schwierig war, weil sehr viel ähnliche ernste Stimmungen vorlagen, in der Hauptsache von dem älteren Kinde (Bildmitte) leiten lassen und dabei stets das Richtige getroffen. Das scheint darauf hinzudeuten, daß solche Stimmungen einer höheren Altersstufe angemessen sind. – Die eine vom Künstler beabsichtigte Wirkung ist jedenfalls in vollem Maße erzielt worden. Durch

[1]) D. h. drei Reagenten erkannten das richtige Bild, einer schwankte zwischen dem richtigen und einem falschen.

[2]) Die falsch urteilenden Reagenten B und C gaben hier doch sehr gute Beschreibungen der Stimmung.

[3]) Bei A und D ist die Stimmung so ausgezeichnet beschrieben, das Sujet so treffend ausgemalt, daß die abweichenden Aussagen von B und C das bejahende Urteil nicht aufheben können.

[4]) Mißverständnis bei B und C.

Digitized by Google

die energische Betonung der Horizontalen (in Linie und Farbe) zwingt er den Blick, sich nach den Seiten auszubreiten und erzeugt so — bei einigen Kindern — die parallel gerichteten Pupillen, den in die Ferne starrenden Blick, woran auch A das landschaftliche Motiv erkannte und bestimmte. Dieses Auseinanderziehen der Augachsen scheint etwas sehr Äußerliches zu sein, ist es aber durchaus nicht. Es ist ein Hauptgesetz der Affektlehre, daß eine irgendwie erzeugte Änderung in der Innervation eines Muskels einen vorhandenen Affekt selbst wieder beeinflußt. Gelingt es also einem Künstler — durch künstlerische Mittel, die natürlich nicht von ihm physiologisch vorbedacht sind, sondern seinem künstlerischen Takte entspringen — die Augachsen auseinanderzuziehen, so entsteht eben dadurch in uns das Gefühl eines Hineinsehens in eine weite, unendliche Ferne.

Endlich das Bild „Wenn der Mond aufgeht". Alle Reagenten haben die Stimmung gut beschrieben, D las große Traurigkeit aus den Gesichtern und stimmte infolgedessen für „Christus", B und C für „Eiserne Wehr". — — —

Über manche Einzelheit, die ich hier anführte, mag man verschiedener Meinung sein, im allgemeinen aber scheinen mir die Aussagen der Versuchspersonen so überzeugend, daß ich es für überflüssig halte, sie alle einzeln durchzugehen und mich auf das Urteil jedes Lesers berufe. Es ist ein Sieg auf der ganzen Linie. — — —

Für die Kollegen aber, die Gelegenheit haben, sich in gründlicherer Weise mit der vorliegenden Frage zu befassen, als ich es tun konnte, will ich noch einige Gesichtspunkte andeuten, die meiner Meinung nach für weitere Untersuchungen inbetracht kommen könnten.

Jedem Affektverlauf liegen einfache Gefühle zugrunde, von denen meist ein bestimmtes so stark hervortritt, daß es dem Affekte sein besonderes Gepräge verleiht. Jedes einzelne Gefühl aber ist differenziert nach drei Richtungen hin, nach Lust—Unlust, Erregung—Beruhigung, Spannung—Lösung. So kann ein einzelnes Gefühl in sich vereinigen Lust, verbunden mit Erregung und mit Spannung (der Aufmerksamkeit) — und so fort in jeder beliebigen Kombination.

Für alle Verbindungen geben die vorliegenden Kinderbilder gute Illustrationen. Nur in einer Beziehung sind sie einseitig. Wie bereits gesagt, stehen die Kinder überall unter dem Eindruck einer gespannten Aufmerksamkeit, und es sind, da es sich um Gesichtseindrücke handelt, selbstverständlich die um die Augen angeordneten Muskelpartien des Kopfes, die dadurch bei allen Bildern eine gewisse Einförmigkeit erhalten.

Digitized by Google

Im übrigen aber treten alle möglichen Verbindungen auf:

Beruhigung,	verbunden	mit	Lust (Tab. VII)
„	„	„	Unlust (Tab. VI, VIII, IX)
Erregung,	„	„	Lust (Tab. I, V, X, XI)
„	„	„	Unlust (Tab. XII, XIII)

Für die qualitative Verschiedenheit der Affekte (Lust – Unlust) kommt besonders die Mimik des Mundes inbetracht.

Die Muskulatur des Mundes übt sich von frühester Jugend an im Zusammenhang mit den Geschmacksreizen. Auf Süß reagiert die Zunge durch schwache Vorwärtsbewegungen, Annäherungen an den willkommenen Geschmacksreiz, bei geschlossenem Munde. Bei Bitter und Sauer aber öffnet sich der Mund und zieht sich breit, um dem unangenehmen Stoff den Austritt aus dem Munde zu ermöglichen. Diese für die Selbsterhaltung so wichtigen Reflexe bleiben fürs ganze Leben und sind infolge von Assoziationen die entscheidenden Symptome geworden für die Affekte der Lust (süß) und Unlust (sauer, bitter). Diese Assoziationen greifen auf alle Sinnesgebiete über, wir reden von süßen Tönen und Farben.

Um die Mimik des Süßen, Sauern und Bittern für unsere Kindergesichter festzulegen, gab ich ihnen Zucker, Zitrone und Aloe zu schmecken. (Tab. II.) Bei dem ersten Kinde links ist die Mimik in allen drei Fällen ausgezeichnet. Man vertiefe sich in den Ausdruck des Gesichtes, und man wird jeden einzelnen Stoff mitschmecken! Wem die überzeugend wiedergegebene Mimik des Bittern befremdlich sein sollte, den bitte ich, eine Aloepille zu nehmen: er wird alles verstehen. Die Mimik des Süßen ist bei allen Kindern vorzüglich und genau dem Gesichtsausdruck des milchschmeckenden Säuglings entsprechend, bis auf den entzückten Augenaufschlag.

Sucht man nun unter den zwölf Kinderphotographien nach demjenigen, wo der Gesichtsausdruck sich am meisten dem des Süßen annähert, so wird man gewiß auf das Bild Tabelle IV zukommen.

Unter allen zwölf Steinzeichnungen aber ist das Bild „Blütenpracht" dasjenige, das man als das „süßeste" bezeichnen muß! Und dieses Bild ist es eben, auf das die Kinder mit „süß" reagierten.[1]) Aus den Gesichtern las Reagent C ab: „Eine einfach heitere, anmutige Szene, von der ich nichts mehr sagen kann." Interessant ist die Wendung: „– von

[1]) Man vergleiche die auf Tabelle IV unter der Hauptphotographie gegebene Abbildung der drei Kinder (Mimik des Süßen: Zucker) und das kleine Bild unten rechts (Süß: Zucker) mit den entsprechenden Köpfen oben, das letztere besonders auch mit dem Gesicht eines Kindes der letzten Reihe, über der Nr. 20, das auch süß schmeckt.

Digitized by Google

der ich nichts mehr sagen kann," die niemals wiederkehrt, auch nicht in ähnlicher Form. Es war eben nichts, absolut nichts aus den Gesichtern zu lesen, als etwas Anmutiges, Heiteres, Süßes. Und nun möchte ich einmal den Künstler selbst fragen — der übrigens nicht bloß süße Bilder zu malen versteht, sondern in alle Tiefen und Höhen des Ausdrucks hinauf- und hinabzusteigen versteht — ob er nicht bei diesem Bilde wirklich weiter nichts geben wollte als eine Häufung von süßen, lieblichen Eindrücken. Dann hätten die Kinder sein Bild völlig verstanden.

Die Mimik des Bittern glaube ich wiederzufinden in dem Bilde Tabelle III[1]). Sicher würde die Übereinstimmung eine noch größere sein, wenn ich die Mimik des Bittern auch bei schwach bitteren Stoffen festgelegt hätte. Ich empfehle für weitere Untersuchungen eine derartige Versuchsreihe.

Mit dem Zug des Bittern verbindet sich in den Gesichtern der Tabelle III der entzückte Augenaufschlag bei mehreren Kindern, also eine Annäherung an die Mimik des Süßen. Diese Verbindung des süßen und bitteren Zuges scheint mir das Charakteristikum der schmerzvollen Andacht zu sein.[2])

Jeder wird seine Freude haben an der einfachen, natürlichen Andacht unserer Kindergesichter, wenn ihr auch ein gut Teil Konventionelles anhaftet. So hat Raffael die Andacht gemalt![3])

Nun möchte ich einmal mit dem photographischen Apparat hineinleuchten in unsere Religionsstunden, wenn unsere Kinder ihre Sprüche hersagen. Ich bezweifle, daß er auch nur ein einziges Mal den Ausdruck der Andacht wiedergeben würde. Ach, es bedarf der photographischen

[1]) Man vergleiche den auf Tabelle IV unten links wiedergegebenen Kopf (Bitter: Aloe) mit dem entsprechenden Gesicht in Tabelle III, besonders auch mit dem Gesicht des mittleren Kindes der zweiten Reihe, ferner das zweite Kind (von links) der ersten Reihe mit dem halbgeöffneten Munde.

[2]) Darauf weist auch die seltsam klingende Aussage des Reagenten D hin: „— ein Ernst, der aus einem angenehmen Gefühl entspringt". Man vergleiche ferner die von mir gegebenen Abbildungen unten am Christusbilde, das Bild links mit der Photographie des zweiten Kindes der ersten Reihe und das Bild rechts mit der Photographie des vierten Kindes. Die Bilder unten sind aus Duchenne, Mécanisme de la physiognomie humaine und zwar das Bild links unter der Überschrift: la prière avec douleur extrême, du côté gauche de la face, et la prière extatique, du côté droit — das Bild rechts: la prière douloureuse, avec résignation, du côté gauche de la face, et la prière avec un peu de tristesse, du côté droit. Auf Duchennes Methode werde ich noch kurz eingehen.

[3]) Die Versuchsperson D sagte: „Das zweite Kind erinnert an Raffaels Engel beim Madonnenbild" und „der Ausdruck hat etwas Betendes."

Digitized by Google

Aufnahme nicht! Der Tonfall dieser „Andachtsübungen" spricht so deutlich wie eine Photographie. – – –

Interessant ist auch bei diesem Bilde die künstlerische Lösung des Problems. Der Maler wählt ein auffallend großes Format. Dadurch wird schon eine besonders wuchtige Wirkung erzielt. Dann die düstere Farbe, das gibt das Ernste, Bittere. Und endlich das hochgerichtete Kreuz – nicht umsonst ist es das Symbol einer großen Glaubensgemeinschaft geworden – das gibt den andachtsvoll nach oben gerichteten Augenaufschlag.

Nun noch einige Einzelheiten zu dem Kapitel Erregung und Beruhigung.

Beruhigende Affekte sind hauptsächlich hervorgerufen worden durch die Bilder Tabelle VI, VII, VIII, IX. Lag diese Wirkung aber in allen vier Fällen nicht auch in der Absicht des Künstlers?

Interessant ist dabei die Bestätigung der psychologischen Beobachtung, daß solche Affekte fast stets mit Unlust verbunden sind. Nur bei dem Bilde „An der Tränke" (Tab. VII) treten schwache Lustgefühle auf. – Am größten ist die Beruhigung bei dem Bilde „Wenn der Mond aufgeht", und hier findet sich auch die ernsteste Stimmung.

Physiologisch betrachtet entsteht die Beruhigung durch Hemmung jeglicher Muskelerregung, so daß alle Glieder in eine bestimmte „Ruhelage" zurückkehren. Der Mund erscheint beispielsweise dann leicht geschlossen. So finden wir ihn bei dem Bilde „Wenn der Mond aufgeht" fast bei allen Kindern, ähnlich bei den andern Bildern.

Auf die Körpermimik im Zustande der Beruhigung werde ich später eingehen.

Der Zustand der Erregung ist, da er sich mit den Zuständen der Lust und Unlust verbinden kann, einer größeren Variation fähig.

Duchenne hat in seinem bekannten Buche in überzeugender und ausführlicher Weise gezeigt, wie man durch Erregung bestimmter Muskelpartien in einem Gesicht den Ausdruck eines gewissen erregenden Affektes – verbunden mit Lust oder Unlust – erzeugen kann. Der alte Mann in der Abbildung 3 [1]) der Tabelle XI lacht nicht etwa wirklich, es werden lediglich bestimmte Muskeln seines Gesichtes durch den elektrischen Strom gereizt. Das erzeugt den Anschein eines erregenden Lustaffekts. Der Frauenkopf Figur 1 [1]) Tabelle XI ist rechts und links an verschieden liegenden Stellen des Gesichtes gereizt. Deckt man sich die Hälfte des Gesichtes ab, so sieht man auf jeder Gesichtshälfte einen erregenden

[1]) Aus Duchenne, Mécanisme de la physiognomie humaine.

Digitized by Google

Affekt und zwar auf der einen Seite Lust, auf der anderen Unlust. An dem enthäuteten Kopf, Figur 4 [1]) Tabelle XI kann man leicht erkennen, welche Muskelpartien für die Lust- und Unlustwirkung etwa inbetracht kommen.

Die Kindergesichter in Tabelle XI und XII sind typische Beispiele für Erregung, verbunden mit Lust (XI) und Unlust (XII). [2])

Besonders auffällig ist die starke Erregung der Kinder vor dem Alpenbilde (Tab. X), aus der alle Beobachter schlossen, daß es sich um ein Figurenbild handelte. Es zeigt sich hier recht deutlich die starke Wirkung rein malerischer Qualitäten. Auf die Frage: Und wenn es nun doch eine Landschaft wäre? antwortet A: „Dann hat sie vermutlich furchtbares Licht oder Farbeneffekte, etwas eigentümlich Goldiges, gelb bis zum Rot." Damit scheint er das Richtige getroffen zu haben. Man vergleiche dazu das Bild mit seiner gewaltigen Farbwirkung (im Original!), das goldige Grün des Vordergrundes und wie es der Maler durch den blaugrünen Schatten vorn und durch die breiten Schattenstreifen der Berge noch besonders hervorhebt, ebenso wie er durch den tiefblauen Himmel die goldigen Bergspitzen zu größter Wirkung bringt. — — — — — — —

Für pantomimische Bewegungen lagen die Verhältnisse ungünstig. Wir töten ja systematisch alle Bewegung durch unser Stillesitzen und Händefalten in der Schule. Darum hat sich auch die Pantomime in unsern Versuchen fast nie zu der hinweisenden oder darstellenden Gebärde erhoben. Aber für die Zustände der Erregung und Beruhigung sind die vorhandenen Körperbewegungen um so wichtiger, als nun hier auf keinen Fall mehr von „Verstellung" geredet werden kann.

Bei den kleinen Damen gibt's gewiß schon hier und da eine schauspielerische Anlage zu bemerken, aber soweit geht es doch glücklicherweise noch nicht, daß ihre schauspielerische Fähigkeit sich bis auf die Haltung von Kopf, Körper und Händen erstreckte. Wußten sie auch wohl, daß sie photographiert wurden, so hatten sie doch ganz gewiß keine Ahnung davon, daß auch ihre Kopf- und Körperhaltung von ihrem Innenleben erzählen, daß auch ihre Hände reden würden.

Auf der Tabelle VI gebe ich zwölfmal den Kopf der Ersten der Klasse, einer klugen und wohlerzogenen Schülerin, die ihre Gesichtsmuskeln

[1]) Aus Dr. H. V. Heller, Grundformen der Mimik des Antlitzes. Wien 1902, A. Schroll & Co. (Subventioniert vom k. k. Min. f. K. und Unt.)

[2]) Man vergleiche den zusammengepreßten Mund der ersten Schülerin links auf der Tabelle XII mit der Abbildung 2 auf Tabelle XI, die Duchenne als expression de cruauté (lady Macbeth) bezeichnet — und mit einer Abbildung aus Darwin, Ausdruck der Gemütsbewegungen: Nr. 5 auf Tabelle XI, von Darwin Ausdruck der Indignation genannt.

Digitized by Google

schon ziemlich in der Gewalt hat, so daß meist nur der Mund noch mitspricht. Die Kopfhaltung aber gibt fast jedesmal ein deutliches Bild der Stimmung. Mit Rumpelstilzchen (Nr. 1) beginnt die Reihe: Größte freudige Erregung, der Kopf energisch gehoben bei größter Spannung der Halsmuskeln, der Mund kräftig breitgezogen. Dann folgen mit immer schwächer werdender freudiger Erregung: Die Nimmersatten (Nr. 2), die Gänsewiese (Nr. 3) und Blütenpracht (Nr. 4). In demselben Maße, als die Mundmuskulatur erschlafft, so daß von dem herzhaften Lachen nur noch ein süßes Lächeln übrig bleibt, in demselben Maße lockern sich auch die Halsmuskeln, und der Kopf beginnt sich langsam zu neigen.

Die unterste Reihe: An der Tränke (Nr. 9), Wenn der Mond aufgeht (Nr. 10), Christus (Nr. 11), Morgenrot (Nr. 12) zeigt das umgekehrte Verhältnis. Bei 10 und 11 leichtgeschlossener Mund, hängender Kopf: völlige Beruhigung. Bei 11 beginnt das Heben des Kopfes, bei 12 (Morgenrot) arbeiten die Halsmuskeln beinahe ebenso stark, wie bei Nr. 1 und geben in Verbindung mit der Erregung gewisser Mundmuskeln das Bild größter Erregung, verbunden mit Unlust.

Auf der Tabelle XIII habe ich eine Reihe sprechender Hände zusammengestellt.

Eine gewisse Ähnlichkeit bieten Nr. 1 und 5. In Nr. 5 bemerkt man bei drei Kindern ein behagliches Abtasten mit den Fingerspitzen, bei Nr. 1 zeigt wenigstens ein Kind das Bild des äußersten Behagens: hier genügen gerade alle zehn Fingerspitzen, um der angenehmen Stimmung Ausdruck zu geben.

Solche Bewegungen scheinen mir der Ausdruck nicht eines Affekts, sondern eines einfachen sinnlichen Gefühls zu sein. Die sinnliche Erregung, die zunächst durch das Gebiet der Gesichtseindrücke ihren Eingang fand, hat auf die Haut übergegriffen, und es werden die empfindlichsten Teile der Hautoberfläche, die Fingerspitzen, in Tätigkeit gesetzt. Und auf welche Bilder wird man raten? Es ist das farbenfreudige Alpenbild (bei Nr. 1) und das Bild „An der Tränke" (bei Nr. 5).

Wie ganz anders arbeiten die Hände in Nr. 3 und 4. Welche Energie in der geballten Faust oder in dem kräftig streichenden Daumen der rechten Hand! Bei Nr. 3 sind die Hände der dritten Schülerin ganz verschwunden, sie sind gehoben und über der Brust verschränkt. Es sind die beiden Bilder größter Erregung, ernster Erregung (Nr. 3: Morgenrot) und freudiger (Nr. 4: Rumpelstilzchen).

Den völligen Gegensatz sehen wir in Nr. 2. Dies ruhige Aneinanderlegen der beiden Handflächen, man möchte fast sagen, es sei das

Digitized by Google

manus dare der Römer, das willige Sichgefangengeben dem Eindruck des Bildes gegenüber, die gänzliche Beruhigung. Es ist das Bild „Wenn der Mond aufgeht".

In Tabelle XIV habe ich endlich noch ein Kind in ganzer Figur in allen zwölf Situationen abgebildet. Der auf vielen Bildern ganz ähnliche Gesichtsausdruck könnte uns leicht zu dem Urteil verleiten, als ob es sich den Bildern gegenüber stumpf verhalten hätte. Aber die Mimik des Körpers und der Hände redet eine andere Sprache. Nr. 1 und 2 (Rumpelstilzchen und Alpen) zeigen den Unterschied zwischen freudiger Erregung und Beruhigung besonders deutlich. Bei Nr. 1 das Sichstrecken des Körpers — den Kopf nach oben und die Hände nach unten — und das Ballen der Hände. Bei Nr. 2 das Zusammensinken des Körpers, das Anziehen der Ellenbogen und das Tasten der Finger.

Besonders wichtig sind mir die Bilder 7 und 8 (Wenn der Mond aufgeht und Pappeln im Sturm). Wenn man nur den Kopf zu Rate zieht, wird man sagen, die beiden Bilder haben ganz gleichmäßig gewirkt. Aber die Mimik des Körpers verrät uns den wirklichen Sachverhalt. Bei Nr. 7: die aneinandergelegten Handflächen, der zusammengesunkene Körper: Beruhigung — und bei den Pappeln (Nr. 8) der bedeutend (um eine halbe Fingerlänge) aufgerichtete Körper und der energisch den Ballen streichende Daumen: starke Erregung.

Es ist mir wichtig, daß ein solcher Unterschied gerade bei diesen Bildern sich zeigt. Es sind zwei Landschaften, beides ernste Stimmungen, aber welche Verschiedenheit in der Gefühlswirkung, genau in der vom Künstler beabsichtigten Richtung! Nun sage man nicht mehr, daß unsere Kinder eine Landschaft nicht verstehen könnten. Wenn sie auch mit dem Munde ihrem Gefühl keinen Ausdruck geben können, Körper und Hände reden eine deutliche Sprache.

Vergleicht man die Bilder freudiger Erregung (Nr. 1 Rumpelstilzchen, Nr. 5 die Nimmersatten, Nr. 9 Gänsewiese) mit den rechtsstehenden ernster Erregung (Nr. 4 einsame Höhe, Nr. 8 Pappeln im Sturm, Nr. 12 Morgenrot), so wird es auffallen, wie bei der ernsten Erregung stets die rechte Seite (die rechte Faust oder der rechte Daumen) obenauf ist. Die Innervation fährt hier stärker in die Seite, die für die Abwehr eines unangenehmen Eindrucks wegen ihrer größeren Kraft immer bevorzugt wird. Bei der freudigen Erregung aber sind die Hände gleichgeordnet, ja es überwiegt in den meisten Fällen die linke Seite.[1])

[1]) Ein einziges Mal hat das Mädchen die Hände vorschriftsmäßig gefaltet (Nr. 6), und es ist höchst verdächtig, daß sie gerade in diesem einzigen Falle absolut

Digitized by Google

Noch manche Einzelheit ließe sich anführen, aber es ist wohl genug. Ich hoffe, daß diejenigen unter den Lesern, deren Interesse bis hierher ausgehalten hat, die Überzeugung gewonnen haben, daß bei unseren Kindern, auch den Kindern des Volkes, Interesse und Verständnis für künstlerische Bilder in reichem Maße vorhanden ist.

Sollte aber das Glück es wollen, daß unser Heft in die Hand des bekannten, berühmten Mannes käme, des reichen Millionärs und Menschenfreundes, so bitte ich ihn, sich recht liebevoll in die Gesichter der Kinder zu vertiefen.

Dann werden sie ihm zu reden anfangen. Denn soviel Kindergesichter hier abgebildet sind, sovielmal ertönt leise aber eindringlich die Bitte:

Laßt uns teilnehmen am geistigen Leben unseres Volkes,
auch an seinen künstlerischen Bestrebungen:
Gebt uns künstlerische Bilder!

Entwicklung und Bedeutung der experimentellen Psychologie.

Von Privatdozent Dr. Max Brahn.

Systeme und Lehrbücher der Psychologie gibt es seit Aristoteles in großer Zahl. Dennoch konnte es vor 50 Jahren ein bekannter Philosoph wagen, einen Preis auf eine einzige gesicherte psychologische Tatsache auszusetzen, ohne ihn auszahlen zu müssen. Eine so junge Geschichte hat die Psychologie als Wissenschaft. Dichter und Historiker hatten von jeher in großer Zahl richtig Zusammenhänge im geistigen Leben des Einzelnen wie der Völker dargestellt — aber daraus wissenschaftlich brauchbare Gesetzmäßigkeiten abzuleiten, war völlig unmöglich. Wie die Naturwissenschaft erst erfolgreich war, als sie nicht mehr die Erscheinungen unmittelbar beschreiben wollte, so wie sie sich dem Blick der rohen Beobachtung zeigten, sondern als sie sich den einfachen, elementaren Erscheinungen zuwandte: so mußte auch die Psychologie sich den einfachsten Inhalten geistigen Lebens zuwenden, um sich Wissenschaft nennen zu dürfen. Sonst behauptete sie zwar immer, wenn sie als System auftrat, uns das geistige Leben erklären zu können. Wer aber, diese ihre Macht anerkennend,

„unaufmerksam" ist. Sie sieht nämlich überhaupt nicht nach dem Bilde, sondern lugt nach dem photographischen Apparat.

Digitized by Google

von ihr sagte, sie sei der Kaiser, der uns bezahle, dem konnte man mit dem Trompeter im Wallenstein antworten:

„Das leugn' ich ihm, sieht er, ins Angesicht.
Wer uns nicht zahlt, das ist der Kaiser.
Hat man uns nicht seit vierzig Wochen
Die Löhnung immer umsonst versprochen?"

Hat uns die alte Psychologie also keine Wissenschaft geschaffen, so kann diese Verspätung den anderen Zweigen des Wissens gegenüber nicht zufällig sein. Sie hat im Wesen unserer Erkenntnis ihren tiefsten Grund. Je abstrakter etwas ist, je mehr wir selbst es aus Begriffen gebildet haben, um so leichter ist es begrifflich-wissenschaftlicher Bearbeitung zugänglich. Je konkreter und komplizierter es sich darbietet, um so schwerer ist es begrifflich zu fassen, um so mehr unterliegt es nur praktischer Verwertung und künstlerischer Auffassung. Mathematik und Physik, dann Physiologie, am spätesten deren kompliziertester Teil, die Lehre von den Sinnen und vom Gehirn, waren Wissenschaften, ehe es Psychologie gab und geben konnte. Erst auf dem Grund der Methoden dieser Wissenschaften konnte der Bau der Psychologie errichtet werden.

Erschwert war es durch die enge Verknüpfung psychologischer mit philosophischen Ergebnissen. Die Philosophie mußte das Denken, vermittelst dessen sie Einheit in die Welt zu bringen versuchte, gern zum Objekt ihrer Untersuchungen machen, um sich über seine Leistungen zu vergewissern. So wurde die Psychologie ein Teil der Philosophie, ein unlösbares Band schien sie zu verknüpfen, wobei stets die philosophischen Erfahrungen als die maßgebenden erschienen, denen die psychologischen sich unterordnen mußten. So kamen metaphysische Voraussetzungen, die aus ganz anderen Gebieten stammten, in die Psychologie und verfilzten sich so eng mit ihr, daß selbst scharfen Köpfen eine Trennung unmöglich erschien. Nicht allgemeine Denkvoraussetzungen, etwa die über die ursächliche Verknüpfung aller Erscheinungen, sondern bestimmte Annahmen über Einzelerscheinungen gingen ununtersucht in die Psychologie über. So kam es, daß zur Zeit, als in den Naturwissenschaften die exakte Forschung schon auf der Höhe war, einer der größten Psychologen, Johann Friedrich Herbart, noch die Psychologie auf die Metaphysik gründen wollte. Er hielt die Schwierigkeiten in den Begriffen derselben für lösbar nur durch Metaphysik — und vergaß die eine Kleinigkeit, daß man erst feste, empirisch beglaubigte Tatsachen haben müsse, um aus ihnen Begriffe abzuleiten: dann ist es erst an der Zeit, deren Widersprüche auszugleichen. Wenn derselbe Mann, der die Vermögensbegriffe aus der

Digitized by Google

Psychologie beseitigte, der den genialen Gedanken hatte, Mathematik auf die Psychologie anzuwenden, so in den Vorurteilen der Metaphysik steckte, durfte man sich über den traurigen Zustand des Wissens nicht wundern.

Wurde hier, wenigstens der Idee nach, die Psychologie zur Wissenschaft, indem man mathematisch die geistigen Einzelerscheinungen zu verfolgen suchte, so waren zu ganz gleicher Zeit Kräfte tätig, die auf unabhängigen Seitenwegen der Psychologie ein wichtiges Material an Tatsachen verschafften — ohne zu ahnen, daß sie sich dabei von ihrer physiologischen Wissenschaft entfernten. Der Breslauer Physiologe Purkinje beobachtete vortrefflich das subjektive Sehen und machte auf die psychischen Begleiterscheinungen des Drehschwindels und auf die Art der Wahrnehmung des menschlichen Gleichgewichts aufmerksam. Johannes Müller beobachtete mit empfindlichem Auge alle Erscheinungen, die wir im Auge ohne äußere Reize wahrnehmen. Er stellte ferner die erste psychologisch und physiologisch belegte Theorie über die Art auf, wie die Sinnesempfindungen von den Reizen der Außenwelt und der Nervenerregung abhängen. Auf Müllers Theorien fußend, faßte Helmholtz alle bekannten Erscheinungen des Gesichts- und Farbensinnes zusammen, ergänzte sie durch umfangreiche Beobachtungen und stellte sie in den Mittelpunkt wissenschaftlichen Interesses, indem er die psychischen Erscheinungen jedes Sinnes durch einfache Theorien mit den Nervenvorgängen in gesetzmäßige Beziehung brachte. So verdanken wir jener Zeit auch die merkwürdige, medizinische Psychologie oder „Physiologie der Seele" des Arztes und Philosophen Lotze, die, in metaphysischen Theorien ein Ableger der alten Zeit, zugleich in sorgfältiger Durcharbeitung des Empfindungslebens und Betonung der Parallelvorgänge des geistigen Geschehens nach einer neuen Zeit weist. Auf diese Weise knüpfte man den einfachsten Teil geistigen Lebens, die Empfindungen, immer enger und gesetzmäßiger an das Physische, und die Fortschritte der Physiologie konnten so leicht bedeutsam für das Verständnis geistigen Lebens werden. In einseitiger, für das wirkliche Wissen um den Geist fruchtloser Weise knüpfte an diese Ideen der Materialismus der fünfziger Jahre des 19. Jahrhunderts an. Doch sein Gutes hatte er trotzdem; er gewöhnte daran, alle spiritualistische Metaphysik aufzugeben, und lockerte so die philosophischen Fesseln der Psychologie. Zugleich verbreitete er sehr viele physiologische Kenntnisse und bereitete dadurch die Zeit für die Aufnahme anderer psychologischer Denkweisen vor.

Alle diese Arbeiten waren spezialistischer Natur und von physiologischen Absichten eingegeben: sie psychologisch zu verwerten hatte nur Lotze

Digitized by Google

versucht. Dieser Versuch war an den Vorurteilen seiner Metaphysik gescheitert, welche den Seelenbegriff scharf in den Vordergrund rückte. Daß dieser Begriff der Seele – mag er zur Ergänzung nötig sein oder nicht – keiner Erfahrung unmittelbar entspricht, ist klar. Wo er daher für die Erklärung von Erscheinungen benutzt wurde, konnte keine „reine" Erfahrung zustande kommen. Seine notwendige Zersetzung ging ebenfalls von den Naturwissenschaften, von der Entwicklungslehre aus. Spencer und Darwin faßten alles Sein und Leben als in einer Entwicklung stehend auf, als ein großes Ganzes, in dem nichts dauernd ist, sondern alles wird, um zu vergehen, aus Elementen Summen bildet, um sie wieder in Elemente zerfallen zu lassen. Das geistige Leben steht bei solcher Auffassung in dem großen Strome des Geschehens – es besteht aus Teilen, die immer von neuem zerfallen, um zu immer neuen Bildungen wieder zusammenzutreten. Da kann von keiner Substanz mehr die Rede sein, von keiner Seele, die alle einzigen Erscheinungen trägt, sondern nur von einem Strom des geistigen Lebens, dessen Wellen nur die einzelnen Vorgänge sind: neben den Wellen aber, welche den Strom zusammensetzen, gibt es nicht noch einen besonderen Strom, der die Wellen trägt. So wurde der Blick auf die einzelnen Vorgänge gelenkt, die wir in uns erfahren, und auf die Gesetze, welche den Ablauf der Vorgänge bestimmen, wie die Gesetze der Wasserströmung den Lauf des Flusses. Solches Suchen nach Gesetzen des fließenden Geschehens drängt aber notwendig immer weiter zum Suchen der Gesetze, die an den letzten Elementen sich zeigen – wie auch in der Physik erst die Rechnung an den kleinsten Teilchen die letzten Aufklärungen gibt. Die Gesetze dieses Aufbaues und Zerfalls der geistigen Vorgänge suchte Spencer in seinen „Prinzipien der Psychologie", Bain in den beiden schönen Werken „Sinne und Verstand", „Gefühl und Wille" darzustellen. Bain versucht in Anlehnung an seine schottischen und englischen Vorgänger nur die Erfahrung zu benutzen und alle philosophischen Erwägungen auszuschalten.

So drängte es von der Physiologie der Sinne und von dem Suchen nach Verständnis der geistigen Entwicklung deutlich nach einer Psychologie aus reiner Erfahrung, die nur eine analytische sein konnte. Das heißt, sie mußte das Geistige in seinen letzten einfachen Formen aufsuchen und deren Gesetzlichkeit darlegen, um dann wieder das Komplizierte aus seinen Teilen gesetzlich aufzubauen.

Es könnte scheinen, daß bei Männern wie Bain alle Bedingungen für eine Psychologie als Wissenschaft erfüllt sind. Nur aus der Beobachtung werden die Tatsachen entnommen und nur in der Erfahrung die Gesetze

Digitized by Google

aufgesucht. Und doch können wir heute die Bainsche Psychologie als veraltet bezeichnen. Nun, die Alten haben auch die Natur beobachtet und doch haben wir zur „Naturgeschichte" erst eine Naturwissenschaft bekommen, als das Experiment die bloße Naturbetrachtung ersetzte. In der ganzen uns gegebenen Welt können nur die Dinge ohne Experiment erforscht werden, die als ruhende, unveränderliche Objekte sich wie abgestorbene Körper oder Mineralien der Betrachtung bieten, bei denen auch die Teile bleibender Natur sind. Wollen wir dagegen die Veränderungen des Lebenden, die Bewegungen des Unorganischen verstehen, so versagt alle Beobachtung und das Experiment allein kann folgen und aufklären.

Die Entwicklungslehre hat bewiesen und die neue Psychologie immer wieder gezeigt, daß es im Gebiete des Geistigen keine Substanzen, keine festen Objekte, sondern nur Funktionen, Vorgänge gibt. Und nennt schon Homer den Flug des Merkur „schnell wie den Gedanken"; wer vermöchte so schnellen Vorgängen mit der bloßen Beobachtung zu folgen? Sehen wir, daß schon im Verlaufe weniger Sekunden die Vorstellung einer Farbe, noch mehr die zusammengesetzter Dinge, Veränderungen durchmacht; daß Willenshandlungen in Zehnteln von Sekunden verlaufen, so ist es ganz hoffnungslos, solche Verläufe an den komplizierten Vorgängen des täglichen Lebens aufklären zu wollen. Wissen wir jetzt fernerhin, daß die scheinbar einfachsten Vorgänge in uns genau betrachtet schon Komplikationen sind, daß ein jeder Ton, den wir hören, mehreren Reizen entspringt und von uns stets nur im Zusammenhang mit früheren aufgefaßt und gedeutet wird — wie können wir seine Verbindungen mit anderen Vorstellungen, seine Wirkung auf unsre Gefühle richtig verstehen, ohne seine Elemente und die Art ihrer Verbindung zu kennen. Wir wissen ja ohne Kenntnis der einfachsten Teile nie, welcher derselben sich im einzelnen Falle mit Vorstellungen verknüpft, welcher hauptsächlich auf uns gewirkt hat. Beobachten wir also die Einwirkung einer Vorstellung auf eine andre, so sind der Erklärungsmöglichkeiten stets viele, weil ein jeder bald diesen, bald jenen Teil der Vorstellung für wirksam hält. Daraus entspringt die Vielheit der Erklärungen derselben richtig beobachteten Tatsache durch verschiedene Beobachter, besonders durch verschiedene Psychologen: es ist gar zu leicht, das für bedeutsam zu halten, was es der Theorie nach von vornherein sein soll. Ja, man darf ruhig sagen, schon allein dadurch, daß es der Theorie nach wirksam sein soll, bekommt es für den Beobachter eine Bedeutung und muß ihm dann notwendig wirksam scheinen.

Digitized by Google

Nur als komplizierte Vorgänge sind uns die Realitäten der Welt gegeben, dazu noch als schnell veränderliche, die stets schon andere geworden sind, wenn der forschende Blick sie rasch erhaschen will. Schneller als die Pulswelle, als die Atmung geht der Lauf der Gedanken — und wie wenig wußte man von diesen physiologischen Vorgängen, solange man auf ihre unmittelbare Beobachtung angewiesen war! Physiologie und Psychologie sind noch mehr als die Physik auf das Experiment angewiesen, weil sie reine Wissenschaften von Vorgängen sind. Der Vorzug des Experiments besteht aber zunächst darin, daß man die Vorgänge zerlegen und die Teilvorgänge wirksam werden lassen kann.

Dazu war in der Sinnesphysiologie das Vorbild gegeben, die z. B. Klangwirkungen aus den letzten Tonschwingungen zu verstehen lehrte. Hier konnte man die einzelnen Bedingungen eines Vorgangs analysieren, der uns sonst nach Ursache wie Wirkung nur kompliziert gegeben ist. Erfolgt zum Beispiel jede Willenshandlung so, daß irgend ein Motiv auf uns einwirkt, das zu Handlungen in der Außenwelt führt, so kann man der Erforschung ebenso erst sicher sein, wenn alle Teile derselben einfacher Natur sind, Motive und Handlungen. So wurde in der experimentellen Psychologie zum Motiv eine einfache Empfindung gewählt, z. B. ein Hammerschlag, welche eine einfache Bewegung eines Fingers auslösen sollte. Hier war der Typus der Willenstat gegeben. Was sich nun psychisch bei dieser vorfand, mußte in jeder Willenshandlung vorhanden sein. Ebenso war die für sie nötige Zeit die denkbar kürzeste für eine jede überhaupt mögliche Willenshandlung, die man nun bequem messen konnte. Erst dann konnte man daran denken, die zusammengesetzten, länger dauernden Willenshandlungen zu verstehen. Und wo man umgekehrt scheinbar einfache Willenshandlungen fand, die längere Zeit dauerten, ward man angeleitet, sie näher zu untersuchen, und fand dann das Trügerische der Selbstbeobachtung. Die Natur des Geistigen, nie beharrendes Objekt, stets veränderlicher Vorgang zu sein, macht so das Experiment zur notwendigen, prinzipiell herrschenden Methode der Psychologie: die Eigentümlichkeit der psychischen Inhalte, daß sie in der Wirklichkeit uns stets zu kompliziert gegeben sind, fordert dasselbe.

Zwingen so die Gegenstände seiner Wissenschaft den Psychologen schon zur Anwendung des Experiments, so tun es die Erkenntnismittel noch mehr. Diese erschöpfen sich in dem einen Worte: Selbstbeobachtung. Diese ist die einzige ihm fließende Quelle, hier führen alle Nebenflüsse ihr Wasser nur aus dem Hauptstrom, der der Quelle

Digitized by Google

entspringt. Nur aus sich kann der Mensch andere deuten, und so ist Schillers Wort nur zum Teil richtig:

> Willst du dich selber erkennen, so sieh wie die andern es treiben,
> Willst du die andern erkennen, sieh in dein eigenes Herz.

Freilich sind diese zwei die beiden einzigen Quellen psychologischer Erkenntnis, aber eine ursprüngliche ist nur die Selbstbeobachtung; ohne sie gäbe es die andere nicht, die freilich als Ergänzung vom größten Wert sein kann.

Sie ausschalten zu wollen, hieße also einfach alle Psychologie unmöglich machen. Gerade diesen Vorwurf hat man der experimentellen Psychologie gemacht: sie setze an Stelle der Selbstbeobachtung das Experiment. Nur ihr aber kann das Experiment dienen, wenn es psychologisch sein will. Anstatt sie zu vernichten, macht sie dieselbe erst zu einer wahren Methode, indem sie ihr erst die Sicherheit und Feinheit gibt, die eine jede methodische Erforschung von Objekten von der populären unwissenschaftlichen unterscheidet. Die Schwierigkeit und Unsicherheit der Selbstbeobachtung haben von jeher alle Psychologen beklagt — und nun klagen sie die einzige Technik an, welche ihr abhelfen kann, das Experiment.

Dem schnellen Lauf der geistigen Vorgänge kann die Selbstbeobachtung nicht folgen, denselben Vorgang willkürlich zu wiederholen ist man aber unmittelbar nicht imstande. Man beherrscht ja die Bedingungen des Vorgangs nicht, wie ihn die Außenwelt zufällig bietet oder wie er sich der Folge unserer Gedanken gerade geboten hat. Nur das Experiment gestattet, den völlig gleichen Vorgang in genau gleicher Weise stets wieder hervorzurufen. Es bezeichnet ja das Wesen des Experiments, willkürlich in bestimmter Weise die Bedingungen eines Vorgangs und damit diesen selbst herzustellen. Alles aber, was nicht ganz einfacher Natur ist, lernen wir nur dann genau kennen und beschreiben, wenn es häufig in uns vorgeht — dazu kommt, daß wir nur beim Experiment uns auf den Eintritt eines Vorganges einrichten, unsere Aufmerksamkeit darauf einstellen können. Nur dadurch lernen wir allmählich die konstanten, nie fehlenden Erscheinungen von zufälligen, einmaligen unterscheiden: den Zusammenhang der konstanten Elemente feststellen, heißt aber allein Gesetze finden. So hat uns in der Tat erst das Experiment wahre Gesetzlichkeiten gezeigt, die sich allgemeine Anerkennung erworben haben, alle früher sogenannten Gesetze waren empirische Regeln, die für grobe Gruppen geistiger Vorgänge galten, denen aber das Merkmal strenger, allgemeiner Notwendigkeit fehlte.

Digitized by Google

Welche Stimmung zeigen die Kinder?
Reagent A: „Sinnig — beschaulich. Vielleicht ist ein Hirte abgebildet oder ein Sonnenuntergang, der aber nichts Aufregendes an sich hat, vielleicht dazu das ausruhende Alter. Die Stimmung ist gemischt mit Mitleid."
Nach Vorlegung der zwölf Steinzeichnungen: Welches Bild entspricht am meisten der Stimmung der Kinder?

„Wenn der Mond aufgeht".

1

2

5

6

9

10

Wenn der Mond aufgeht.
Von Oskar Graf-Freiburg.

3

4

7

8

11

12

Digitized by Google

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Gesichtsausdruck und Kopfbewegung der meisten zeigt, daß sie ein ernstes Bild sehen. Aber es ist nicht eine tieftraurige Stimmung."

Was sagt das Gesicht von Kupfer? „Sie sieht ein landschaftliches Motiv. Es ist ein Hineinsehen in eine weite Ferne."

Nach Vorlegung der zwölf Steinzeichnungen: Welches Bild entspricht am meisten der Stimmung der Kinder?

Schwanken zwischen „Einsame Höhe" und „Wenn der Mond aufgeht."

Entscheidung: „Auf einsamer Höhe".

Reagent D: „Sicher etwas Ernstes. Einfache, große Formen. Es ist eine Landschaft."

Welches Bild?

„Wenn der Mond aufgeht" oder „Auf einsamer Höhe".

Auf einsamer Höhe. Von Hermann Daur.

Digitized by Google

Indem man konstante und veränderliche Elemente aller geistigen Geschehnisse sorgfältig zu scheiden suchte, zeigte sich erst, wie kompliziert selbst die scheinbar einfachsten Vorgänge unseres Geistes sind. Wo wir glaubten, eine einfache Willenserscheinung vor uns zu haben, zeigte sie sich immer noch als eine Synthese aus Empfindungen und Gefühlen in großer Zahl, die nur in einer ganz besonderen, immer wieder gleichen Art miteinander verknüpft sind. Wo man glaubte, eine „reproduzierte" Vorstellung vor sich zu haben, d. h. eine Wiederholung früher einmal verbunden gewesener Vorgänge in gleicher Form, da zeigte sie sich stets verändert, Teile fehlten, andere, neue waren hinzugekommen — und das ganze scheinbar erneute Bild war kein Abdruck, sondern eine vom schaffenden Geiste veränderte Kopie. Überall zeigten sich Vorstellen, Fühlen, Wollen als stets miteinander verknüpfte und ineinander wirkende Funktionen, die nur eine künstliche Abstraktion trennt. So lehrte das Experiment uns den großen Strom des psychischen Lebens erst voll würdigen, jene organische Einheit, in der jedes Element von allen getragen wird und alle trägt, in der nichts ruht, sondern in der die Wellen einander dauernd ablösen. „Wenn ich gefragt würde, worin für mich der psychologische Wert der experimentellen Beobachtung bestanden hat und noch besteht, so würde ich antworten, daß sie in mir eine völlig neue Anschauung von der Natur und dem Zusammenhang der seelischen Vorgänge erzeugt und immer mehr befestigt hat", sagt Wundt, der Begründer dieser Wissenschaft. In der Tat, erst indem man imstande war, diesen Strom des geistigen Lebens in der Wirkung der aufeinander folgenden wie der gleichzeitig vorhandenen Wellen zu verstehen, war man den wahren Wegen des geistigen Lebens nachgegangen. — Dem gegenüber erscheint es fast paradox, dieser Wissenschaft vorzuwerfen, sie zerlege künstlich den Geist in lauter Atome, Empfindungen und Gefühle, die immer nur in Komplexen wirklich gegeben seien, und mache aus der Einheit des geistigen Lebens, aus dem stetigen Zusammenhange ein totes Nebeneinander von abstrakten Empfindungen und Gefühlen.

Niemand betont mehr als sie diese Einheit, diesen engen unlöslichen Zusammenhang, diese konkreten Verbände, die wir allein als Vorstellungen, Affekte, Triebe kennen. Aber gerade diese Einheit des Geistigen, die Einsicht in das einheitliche Strömende geistigen Geschehens zwingt zu solcher begrifflicher Zerlegung des Wirklichen. Dem Strome kann man mit den Augen folgen und so seine Einheit ästhetisch bewundern — die Gesetze des Stromes gerade lernt man nur aus den Gesetzen seiner Teile begreifen. Man muß für den Moment die einzelne Welle isoliert

Digitized by Google

denken, oder künstlich eine Isolation herstellen, um aus dem einfachen Gesetze einer Welle das Gesetz aller Wellen zu verstehen. Und in dem Aufeinanderwirken zweier, gleichzeitig oder sukzessive, gegebener Wellen versteht man den Strom, der sich nur aus solchen Wellen bildet. Man muß die Welle aus dem Strome nehmen, man muß von den übrigen Teilen des Stromes abstrahieren, um sie zu verstehen, darum bleibt aber die Welle konkret. Die einzelne Welle ist eine Abstraktion — vom Strome nämlich —, sie ist aber nicht abstrakt, sondern das wirkliche, das einzige Teilchen auch des mächtigsten Stromes. Nur durch die Abstraktion vermag die Psychologie wie jede Wissenschaft die Wirklichkeit in ihren Gesetzen zu verstehen.

War es erst dem Experiment möglich, konstante und veränderliche Elemente ernstlich zu scheiden, die an jedem geistigen Geschehen beteiligt sind, so hat es ebenso erst die Sonderung allgemeiner und individueller Elemente möglich gemacht. Es liegt ja in dem Worte Selbstbeobachtung, daß ein jeder nur beobachten kann, was in ihm selbst vorgeht. Nun ist aber in jedem Vorgang eine Reihe von Inhalten und Gesetzlichkeiten wirksam, deren besondere Verknüpfung individuell verschieden ist. Und es kann umgekehrt der scheinbar gleiche geistige Prozeß in zwei Personen aus ganz verschiedenen Ursachen hervorgehen, wie etwa zwei gleiche Handlungen bei zwei Menschen verschiedene Motive haben können. Es kann also ein jeder nur beobachten und angeben, was in ihm vorgeht. Ganz abgesehen noch davon, daß die Stärke, die Geschwindigkeit der Beobachtungsgabe bei den Einzelnen verschieden ist, ist fast nie der Verlauf zweier Vorgänge in zwei Menschen ein wirklich identischer. Ist er es aber selbst einmal, so ist wenigstens gar keine Möglichkeit da, die Identität der Bedingungen zu kontrollieren. So kam es von jeher und war das Unglück aller Psychologie, daß ein jeder Psychologe auf seinen Beobachtungen bestand — und das aus bestem Wissen und Gewissen. Ging aber ein anderer Psychologe daran, die gleichen Vorgänge zu beobachten, so fand er sie anders verlaufend, anderen Gesetzen gehorchend oder andere Elemente dafür bedeutsam. Daher denn ein jeder von Grund auf neu zu beobachten anfing, aus seinen Beobachtungen mit mehr oder weniger Genialität ein System der Psychologie schuf und daß es sehr viele Psychologien, aber keine Psychologie gab. Diese, eine Wissenschaft der geistigen Tatsachen, stand damit nicht auf dem Niveau der übrigen Tatsachen-Wissenschaften, sondern auf dem der Metaphysik: es gab eine Psychologie des Aristoteles, des Vives, Herbarts, Benekes wie es eine Philosophie des Aristoteles, Herbart, Beneke gibt. Aber es

Digitized by Google

gab keine Psychologie überhaupt, wie es eine Physik gibt: es gab eine Lehre von Anschauungen über Tatsachen, aber keine Wissenschaft von Tatsachen.

Dieses individuelle Moment kann nur dadurch ausgeschaltet werden, daß unter ganz gleichen objektiv angegebenen Bedingungen, Beobachtungen gemacht werden: und die Kontrolle über solche Bedingungen hat man nur in der objektiven Außenwelt, nicht in der subjektiven Innenwelt. Daher mußten die geistigen Vorgänge in Beziehung zu äußeren Vorgängen gesetzt werden, ohne daß diese die geistige Beobachtung je ersetzen könnten. Beobachtete eine Person unter bestimmten Bedingungen, hatte sie z. B. auf ein zugerufenes Wort das nächste ihr einfallende zu nennen, wiederholte sie das dann sehr viele Male und suchte man nachher die Ursache gerade dieser Aufeinanderfolgen zu erforschen, so konnte man hoffen, die Gesetze zu finden, unter denen die Verknüpfung zweier solcher Vorstellungen stehen. Bezweifelt aber ein anderer Psychologe die Richtigkeit dieser Gesetze, so hat er an sich und anderen diese Versuche zu wiederholen, die Unterschiede der Ergebnisse aufzuzeigen, und nun kann man daran gehen, die Ursachen dieser Unterschiede zu erforschen. Man weiß dann bei genauer Kenntnis der Anordnung dieses Versuchs, daß die Verschiedenheiten entweder in der Individualität liegen, oder daß man alle Bedingungen des Versuches doch nicht kennt. Die Unterschiede der Individualität müssen dann festgestellt werden, indem man an vielen Personen unter genau gleichen Verhältnissen untersucht. Dann wird sich am Ende ein allgemeines Gesetz bei den verschiedenen Personen zeigen, dessen Erkenntnis durch die individuellen Besonderheiten erschwert worden ist. Oder aber man wird einsehen, daß diese Anordnung des Versuches noch nicht alle Bedingungen günstig stellt, und so an seiner Anordnung so lange ändern, bis man eben an Stelle verschiedener individueller Angaben gleiche, d. h. gesetzliche erhält. Erst so wird eine gemeinsame Arbeit der Forscher sowohl der Gegenwart wie der Zukunft ermöglicht und an Stelle subjektiven Beliebens die objektive Angabe gesetzt. Dann erst kann ein jeder ein Problem da fortführen, wo es der früher Arbeitende gelöst zurückgelassen hat. Es gibt feste Tatsachen, an die man anknüpfen kann, es gibt eine Stetigkeit der Arbeit, wo bisher nur das subjektive Aperçu geherrscht hat.

Wird so auf der einen Seite der Einfluß der Persönlichkeit beseitigt, um zu allgemeinen Gesetzen zu kommen, so wird nun aber — man könnte sagen als notwendiges Abfallsprodukt — zugleich eine ganz neue Art des Studiums der Persönlichkeit möglich. Und manchem, besonders dem

Digitized by Google

praktisch an der Psychologie Interessierten, könnte leicht, wie etwa dem Industriellen in der Teerindustrie, dieses Abfallsprodukt wesentlicher erscheinen als das Ausgangsmaterial. Wenn nämlich das Experiment aus den Einzelangaben vieler Versuchspersonen das Gesetzmäßige ausscheidet, so bleiben die Verschiedenheiten derselben als Reste übrig. Nun ist es nicht schwer, diese individuellen Unterschiede wieder zusammenzustellen und unter ihnen Maß und Art der Verschiedenheit zu erforschen. So wird man zunächst gewisse, exakt feststellbare „Typen", Gruppen des Verhaltens bekommen, die zeigen, wie stark und in welcher Richtung der einzelne vom Durchschnitt abweicht. Und es ist ebensogut möglich, Versuchsanordnungen zu ersinnen, welche gerade die Prüfung persönlicher Unterschiede anstreben. So werden sich z. B. die Wirkungen des Alkohols auf die geistigen Vorgänge allgemein feststellen lassen, es wird aber jeder außer gewissen allgemeinen Änderungen ihm eigentümliche zeigen. Es werden die Bedingungen etwa der Leistungsfähigkeit für einfache geistige Arbeit, z. B. für das Addieren, erforscht, die persönlichen Unterschiede festgestellt und das Aufeinanderwirken, besonders der Zusammenhang der einzelnen Bedingungen erst aufgedeckt werden. Es zeigt sich, daß Ermüdbarkeit und Erholungsfähigkeit gesetzlich in gewisser Weise verknüpft sind, und so wird man aus der Kenntnis einer Eigenschaft der Person leicht andere ableiten lernen. Immer mehr wird man versuchen, in exakter Weise menschliche Eigentümlichkeiten zu erforschen und so erst wirklich die Einheit der Persönlichkeit zu verstehen, indem man versteht, daß und wie gesetzmäßig die Arten und Grade der einzelnen Eigenschaften voneinander abhängen.

So darf man getrost sagen, daß die Aufgaben der experimentellen Psychologie grundsätzlich mit denen der Psychologie überhaupt zusammenfallen. Es gibt kein Gebiet der allgemeinen oder Persönlichkeits-Psychologie, welches nicht der Aufhellung durch das Experiment bedürfte, keines, welches ohne die Hilfe des Experiments aufgeklärt werden kann. Aber die grundsätzliche Methode braucht darum nicht die einzige Methode zu sein. Es gibt ja auch in der Technik Aufgaben genug, die gelöst worden sind, ohne daß sie wissenschaftlich bereits erledigt wären — trotzdem gibt man sich nie zufrieden, hat nie das Gefühl voller Zuverlässigkeit, ehe man nicht die Mechanik der Apparate verstanden hat. Noch weniger wird man in der Psychologie jemals daran denken dürfen, alle Probleme experimentell zu lösen — aber man wird es stets fordern müssen. Es ist der ideale Punkt, dem alle unsere Bemühungen zustreben müssen. Liegt es, wie man als erwiesen ansehen kann, im Wesen des Psychischen,

Digitized by Google

der bloßen Beobachtung sich nicht zu unterwerfen, so darf man behaupten: Psychologie als Wissenschaft wird experimentell sein — oder gar nicht sein.

Dem gegenüber bedeutet der Einwurf gar nichts, daß in den dreißig Jahren ihres Bestehens das Experiment noch nicht soviel geleistet hat, um sich eine derartige herrschende Stellung anzumaßen. Hat man aus dem Objekt erkannt, daß es nur dieser Methode sich unterwerfen wird, weiß man aus der Geschichte nur von Mißerfolgen der anderen Methoden, so behält die Schätzung der Methode ihren Wert, ob sie nun erhebliche oder unerhebliche Resultate gezeitigt hat. Dreißig Jahre nach den ersten Anwendungen des Experiments hätte man auch in der Naturwissenschaft aus der geringen Zahl der Ergebnisse auf die Wertlosigkeit derselben schließen können. Aber auch hier waren es nicht die Erfolge, welche den ersten Anwendern der Methode das Vertrauen auf ihre Bedeutung gaben, nein, es war eine logische Einsicht der gleichen Art, wie sie heute die experimentellen Psychologen haben. Und selbst darüber kann mancher im Zweifel sein, ob das Experiment, so dürftig bis jetzt sein Gebiet ist, nicht bereits wissenschaftlich betrachtet sehr viel geleistet hat: denn ein Gesetz finden, eine sichere Beobachtung machen ist für den Fortschritt der Wissenschaft wertvoller als hundert geistvolle Bemerkungen.

Hätte aber die experimentelle Psychologie auch noch nicht einen einzigen Erfolg in der Erforschung einzelner Tatsachen zu verzeichnen: ihre Bedeutung bliebe bestehen. Sie hat eine für das Verständnis des zu beobachtenden Objekts, eine für die Geistesart des beobachtenden Subjekts. Durch das Experiment haben wir verlernt, den Geist in Fächer und Kästen einzuteilen, ihn aus gewissen elementaren „Realen" zu verstehen, die feste, beharrende Objekte sind und mechanischen Gesetzen unterliegen. Die Vermögen waren durch Herbart vernichtet, nun mußten auch die einzelnen abgegrenzten Gebilde als Inhalte und Kräfte des Geistes aufgegeben werden. Die letzten Elemente mußten aufgesucht, alle Realitäten als Zusammensetzungen mannigfacher Art verstanden werden. Nicht die Mechanik fester Körper, sondern die Dynamik elektrischer Vorgänge mußte die Analogie abgeben. Wie bei ihr alles in dauernder Spannung und Veränderung, wie jeder elektrische Vorgang zugleich ein magnetischer ist — so mußte der Geist als dauernd schaffende und webende Kraft verstanden werden, die jederzeit und in jedem Vorgang die Kräfte des Verstandes und des Gefühles in sich birgt und zur Einheit verknüpft.

Zugleich aber hat sich der Geist der psychologischen Beobachtung verändert. Es gibt ja für jedes Fach eine ihm besonders homogene Art,

Digitized by Google

die Gegenstände zu betrachten. Wir schreiben dem einen Menschen Begabung für Mathematik, dem anderen für Sprachen, dem dritten für Technik zu, wir reden von der Neigung des einen Geistes zur Beobachtung und der des anderen zur Verallgemeinerung. Talente und Anlagen kann man nicht geben, man kann aber in einem Menschen eine gewisse Betrachtungsweise bis zu einem bestimmten Grade ausbilden, indem man sie ihm dauernd vormacht und ihn zwingt, sie immer wieder anzuwenden. So bringt man dem Arzte, dessen Tätigkeit wohl am besten der des Pädagogen gleichgestellt wird, durch theoretische und praktische Unterweisung bei, aus dem Aussehen des Patienten auf seine Konstitution und aus einzelnen Symptomen auf die Gesamtheit des zu Grunde liegenden Krankheitsbildes zu schließen. Der Geist der strengen naturwissenschaftlichen Methode ist es, der ihm bei uns eingepflanzt wird, die theoretischen Fächer sind die Grundlage, in denen er an sehr exaktem Material lernt, was er am weniger exakten einzelnen Fall der Praxis dann anwenden soll. So hat Deutschland die besten Ärzte herausgebildet, mögen auch andere Staaten bessere Techniker besitzen. Ganz ebenso muß die Bildung des Pädagogen immer mehr eine psychologische werden, nicht durch das Studium und Auswendiglernen psychologischer Werke, sondern durch die strenge Gewöhnung an ein exaktes psychologisches Denken. Auch er muß lernen, aus der gesamten geistigen Physiognomie des Schülers seine Begabungen zu verstehen, aus den einzelnen scheinbar einfachen Erscheinungen auf die zu Grunde liegenden Kräfte zurückzuschließen. Vorläufig kann nur das Experiment eine strenge Zucht des psychologischen Denkens geben. Es lehrt das Einfache genau zu beobachten, das Komplizierte zerlegen und spornt so zur psychologischen Unruhe und Unzufriedenheit an, die einen nicht ruhen läßt, bis man alles Einzelne verstanden hat. Sie hindert dabei die psychologische Kunst, den psychologischen Takt ebensowenig, wie die Kenntnis der Naturwissenschaft den medizinischen Takt hemmt. Sie gibt ihm nur die festen Punkte auf dem fruchtbaren Boden genauer Erfahrung, von denen aus die Phantasie sich dann vom Boden erheben kann, ohne diesen festen Boden zu verlieren — während sie sonst nirgends festen Halt hat. So ist es eine feinere und exaktere Denkweise, die aus dem Studium der experimentellen Psychologie hervorgeht — das scheint mir das Wichtigste, was sie dem Pädagogen heute schon in vollem Maße leisten kann.

Dazu gehört, daß er, wo ihm die Gelegenheit zu einem intensiven Studium fehlt, zunächst einmal einen starken Eindruck davon bekommt, nicht so sehr, was heute vom Experiment bereits geleistet ist, sondern wie

Digitized by Google

experimentiert wird, wie sich diese Art der Arbeit von der reinen Selbstbeobachtung unterscheidet. Dazu muß man zunächst die Apparate kennen, deren sie sich bedient, welche die alte Psychologie sich aber noch nicht einmal einfallen ließ. Diese wirken am besten, am eindrucksvollsten, wenn sie anschaulich vorgeführt werden — der einzige Ersatz für Leser ist die Abbildung. Der Apparat gibt aber das rechte Bild erst, wenn er in der Tätigkeit vorgeführt wird. So wird denn in den nächsten Abhandlungen eine Reihe der wichtigsten Versuche so abgebildet werden, daß, wo angängig, Versuchspersonen bei einem bestimmten Versuch werden vorgeführt werden. Da uns durch die gütige Erlaubnis des Herrn Geheimrat Wundt das Leipziger psychologische Institut zur Verfügung steht, werden wir alles Wesentliche zu zeigen vermögen. Soll aber einerseits auf solche Weise zum Studium der experimentellen Psychologie angeregt werden, so ist es doch andererseits gut, davor zu warnen, sich solche Versuche zu leicht zu denken und sie etwa mit unzureichenden Mitteln in Angriff zu nehmen. Es werden daher eine Reihe von Versuchen ganz im einzelnen dargestellt werden. Dabei wird sich denn eine Besprechung aller Schwierigkeiten in der Technik der Apparate wie in der psychologischen Beobachtung ganz von selbst ergeben. So darf man hoffen, ein lebendigeres Bild aller angenehmen und unangenehmen Seiten des Experiments zu geben, als es das gedruckte Wort allein vermag.

Lessing für die Jugend.[1])

Die Kunsterziehungsbewegung wird von vielen schlank abgelehnt, weil sie die Kunst dem Geldsack als Privilegium reservieren möchten. Von ihnen muß man scharf die Wohlmeinenden scheiden, die nach ihrer Kenntnis der Naturgeschichte des „Schulmeisters" fürchten, es möchte in dessen Hand das holde Spiel der Phantasie zu qualvoller Seelenmarter für die Jugend werden. Wenn ein solcher satirisch im Beispiel darstellen wollte, was „schulmeisterliche" Kunsterziehung zu leisten imstande ist, er könnte nichts Besseres tun, als einen Dichter in der Weise Rößlers auszuschlachten. Ich bin lange über die Frage: Ist's Ernst oder Spaß? nicht hinausgekommen, und wenn ich an gelungene literarische Scherze wie die »epistulae obscurorum virorum« und den „Mann im Monde" denke,

[1]) Lessing. Sein Leben und seine Werke. Für die Jugend bearbeitet von Alban Rößler. I. Band. Leipzig 1904, Verlag von K. G. Th. Scheffer.

Digitized by Google

so fühle ich mich jetzt vor einem „Reinfall“ noch nicht ganz sicher. In Hinsicht auf den respektabelen Verlag des Buches will ich ihn aber doch wagen.

Zunächst etwas Äußerliches. Das Buch sieht aus wie ein Rosinenstollen I. Sorte, schwarzfleckig von Anfang bis Ende. Schon hierin zeigt sich des Verfassers pädagogische Maxime: „Man kann sich die Kinder nicht dumm genug denken.“ Er läßt drucken, und zwar nicht nur das erste Mal, sondern so oft das Wort wiederkehrt:

Ephra-im Lessing, Luther, katholisch, Reformator, hebräisch, Bibliothek, Student, Literatur, Medizin, Barnhelm, moralisch usw. usw.

Ein Buch über Lessing kann doch zweifellos nur für die reifere Jugend gedacht sein. Welches Kind, sagen wir von 13 Jahren, wird Worte wie die angegebenen, selbst wenn es eins davon noch nicht gehört haben sollte, falsch sprechen. Für ein solches dürfte irgend ein Wurstmacher Lessing genau dasselbe, vielleicht ein größeres Interesse haben als der Reformator der deutschen Literatur, und wenn ihm dieser noch mehr verkindert dargeboten würde als in dem Rößlerschen Buche.

Auf wunderliche Sprünge kommt R., wenn er englische und französische Namen der deutschen Zunge mundgerecht machen will; z. B.:

Die Hauptperson ist Miß **Särra Sämm**sn (Miß Sara Sampson). Miß heißt Fräulein. Ihr Vater ist **Mistr Will**jämm **Sämm**sn (Mister William Sampson). Mistr heißt Herr. Ferner tritt die englische Witwe **Marwudd** (Marwood) und ihr Töchterchen **Ärrebella** (Arabella) auf. Nun kommt noch ein **Franzose** vor.

Ihr kennt doch das Wort **Onkel**. Da sprecht ihr die erste Silbe durch die Nase. Wenn ihr diesen Nasenlaut mit **f** beginnt, dann sprecht ihr den Namen des Franzosen **Mählfon** (Mellefont) richtig (?) aus. Es treten also folgende Personen auf:

Folgen nun im Registersatze die Namen noch einmal genau in demselben Druck und dann die Erzählung des Inhalts schwarzfleckig, um einen anderen Vergleich zu brauchen, wie eine Fliegentüte.

R. scheint mit solchen Lesern zu rechnen, die das schwarze Gewimmel tatsächlich für Rosinen, Fliegen oder etwas Ähnliches halten könnten, denn er beginnt sein Werk mit der Parenthese:

(Die **fett**-gedruckten Silben werden betont!)

Doch genug von diesen Äußerlichkeiten, die aber immerhin auf einen Hauptfehler der R.schen Schrift hinweisen, auf die Sucht nämlich, das

Digitized by Google

Dargebotene vorzuverdauen. Peptone aber schmecken schlecht. Dazu kommt noch ein zweites: Es läßt sich nicht alles peptonisieren. Herr R. will das und spricht in einer gemacht elementaren Sprache, wie zu ganz kleinen Kindern, über Dinge, die selbst der reifsten Jugend nicht nahe zu bringen sind. Endlich noch drittens schweift er bei seinem Bestreben, Anschauungsmaterial zu suchen, in Gebiete, die mit Lessings Leben und Werken so wenig als möglich zu tun haben. Ich muß leider, um meine Behauptungen nur einigermaßen zu begründen, ziemlich große Partien der R.schen Schrift wiedergeben. Man prüfe:[1])

„Wenn ihr an einem Felde steht, so könnt ihr entscheiden, ob der Ackerboden hart oder weich ist. Ihr **beurteilt** dann den Erdboden nach seiner Festigkeit. Seht ihr nun das ganze Jahr hindurch das Feld unbebaut, so **schließt** ihr daraus, daß der Landmann entweder keinen Pflug hat oder das Feld nicht umpflügen will. Nun hat aber jeder Bauer einen Pflug. Also wollte der Bauer das Feld unbearbeitet lassen.

Denkt euch einen Knaben, der über die Arbeiten des Landmannes etwas aufschreiben soll! Ihr könnt nun entscheiden, ob der Knabe dazu befähigt ist oder nicht. Ihr **beurteilt** ihn nach seinen Kenntnissen. Ist der Knabe klug, so **schließt** ihr daraus, daß er etwas aufschreiben kann. Ist der Knabe aber dumm, so **schließt** ihr daraus, daß er nichts aufschreiben kann. Wenn ihr also über Dinge, die wirklich in der Welt vorhanden sind, **nachdenkt**, darüber **urteilt** und daraus etwas **schließt**, so arbeitet der **Verstand**. Unter **Verstand** versteht man das **Nachdenken** über **wirkliche Dinge**, das **Urteilen** und **Schließen**.

Was ist aber **Phantasie**? Ihr habt doch alle schon Märchenbücher gelesen. Da habt ihr wohl auch manchmal über die Geschichten nachgedacht. Ihr seid selbst in einem Zauberschlosse gewesen. Die Wände waren von Gold und Edelsteinen. Überall glitzerte und glänzte es. Auf einem goldenen Throne saß ein König mit langem weißem Bart. Und um ihn herum standen junge Krieger in prächtigen Kleidern. Ihr standet selbst mit unter den Personen und so weiter. Ihr habt da von Dingen geträumt, die in Wirklichkeit gar nicht vorhanden waren. Das waren **eingebildete Dinge**. Ihr habt **phantasiert**. Die **Einbildung** ist **Phantasie**.

Arbeitet also der **Verstand** mit **wirklichen Dingen**, so arbeitet die **Phantasie** mit **eingebildeten Dingen**."

Das Urteil über Stil und Inhalt dieser Ausführungen will ich den Lesern überlassen, aber ich setze meinen Kopf zum Pfande, daß keiner

[1]) Fettdrucke im Original noch aufdringlicher, dreierlei Typen.

Digitized by Google

errät, wohin der Verfasser damit will. Ich will es verraten. Er bietet die Grundlage für das Verständnis Gottscheds, Bodmers, Klopstocks und der Jugendarbeiten Lessings, von denen „Der junge Gelehrte" im Auszug wiedergegeben wird. Der Erzähler fügt hinzu: „Das ganze Lustspiel lest später einmal. Es werden euch vor Lachen die Tränen aus den Augen gepurzelt kommen." Es kann niemand Lessing höher schätzen als ich, aber meinen Konfirmanden weiß ich andere Lektüre zu empfehlen als den „jungen Gelehrten", wenigstens würde ich mich hüten, so verlockende Versprechungen daran zu knüpfen.

Ein anderes Beispiel:

„Charakter nennt man den festen Willen eines Menschen, nach dem er sich entschließt, in einem bestimmten Falle sich stets nach einer bestimmten Richtung hin zu entscheiden."

Charakter ist ein griechisches Wort und bedeutet „das Eingegrabene". Damit meinte man früher die in Stein gegrabene Schrift. Wie die Schrift in Stein unverwischbar ist, so soll auch der Charakter des Menschen unvergänglich sein.

Was sind nun **Leidenschaften?**

Denkt euch einen Knaben, der immer Indianergeschichten liest. Wenn er einen freien Augenblick hat, gleich greift er nach einem solchen Buche. Die Eltern müssen es ihm förmlich wegreißen. Selbst bei Tisch würde er gern darin lesen. Er spielt nicht mehr mit seinen Kameraden, sondern verkriecht sich in einen Winkel, um ungestört die Geschichte weiter verfolgen zu können. Und in der Nacht muß wenigstens das Buch unter seinem Kopfkissen liegen. Bei ihm ist das Lesen von Indianergeschichten schon zur Leidenschaft geworden. Er kann nicht anders, er muß sie lesen. Nicht einen Tag kann er aussetzen. Dazu ist sein Wille zu schwach. Lieber setzt er seine Gesundheit daran, indem er sich der frischen Luft entzieht. Sein Verstand leidet durch die große Erregung der Phantasie, und träumend läuft er umher. Dieser Knabe ist von der Leidenschaft des Lesens beherrscht.

Eine Leidenschaft ist eine Willensschwäche, durch die sich der Mensch meist großen Schaden zufügt. (!!!)

So kann auch bei einem Menschen der Trunk, das Spiel, die Liebe und noch vieles andere zur Leidenschaft werden und ihn ins Elend stürzen.

Nun will ich euch mit dem Inhalte der Lessingschen Tragödie bekannt machen." — — —

Ja, jetzt ist's die höchste Zeit, und schnell, damit sich der Kelch der jungen Seele nicht wieder schließe, folgt die schon erwähnte Wiedergabe

Digitized by Google

der „Miß Sara“. Schlecht übrigens und dazu ganz überflüssig, denn dieses Drama Lessings ist zwar als erstes bürgerliches Trauerspiel literarisch merkwürdig, aber keinesfalls eine Jugendlektüre.

Die Einführung in das Wesen der Fabel beginnt folgendermaßen:

„Wenn wir uns bücken wollen, so müssen wir unseren Oberkörper bewegen. Er macht einen Bogen von oben nach vorn. Dabei verändert er seine Stellung. Alle diese Veränderungen in unserer Oberkörperstellung beim Bücken bilden zusammen eine Reihe oder ein **Ganzes.**

Sollt ihr ausrechnen, wieviel 10 Arbeiter in einer Woche verdienen, wenn 9 Arbeiter in dieser Zeit 270 Mk. bekommen, dann macht ihr's so: 9 Arbeiter verdienen in 1 Woche 270 Mk. Wenn wir die 270 Mk. unter 9 Arbeiter verteilen, so bekommt jeder von ihnen 30 Mk. Da nun 1 Arbeiter in 1 Woche 30 Mk. verdient, so müssen 10 Arbeiter in dieser Zeit 10 mal so viel wie einer bekommen. 30 Mk. mal 10 ist 300 Mk. Also verdienen 10 Arbeiter in 1 Woche 300 Mk. — Habt ihr darauf geachtet, wie sich bei der Ausrechnung dieses Exempels die Gedanken veränderten? Auch die Denkveränderungen beim Ausrechnen bilden eine Reihe oder ein **Ganzes.**

Stillt ihr euren Hunger, so folgen zwischen dem Hunger und dem Sattsein Veränderungen in eurem Empfinden aufeinander. Ihr werdet nicht plötzlich, sondern nur allmählich satt. Die Empfindungsveränderungen beim Stillen des Hungers bilden ebenfalls eine Reihe oder ein **Ganzes.**

Wenn irgend welche Veränderungen ein Ganzes bilden, so entsteht **nach der Meinung Lessings eine Handlung.** Er drückt das so aus: **‚Eine Handlung nenne ich eine Folge von Veränderungen, die zusammen ein Ganzes ausmachen‘.**“ —

Genug davon! Es folgen nun noch neun Seiten, in denen durch läppische Sprache und kindische Beispiele noch folgende abstrakten Sätze „gewonnen“ werden:

Die Handlung ist **eine Äußerung unseres Willens.** Wir wollen einen **Zweck** erreichen.

„Handeln wir nach **Gottes Geboten** und den **Landesgesetzen,** so **handeln** wir **gut.** Die **guten Handlungen** sind **sittlich** oder **moralisch.**

Handeln wir **gegen Gottes Gebote** und die **Landesgesetze,** so **handeln** wir **schlecht.** Die **schlechten Handlungen** sind **unsittlich** oder **unmoralisch.**

Ungewollte oder **willenlose Handlungen gibt** es **nicht.** Trotzdem sprechen die meisten Menschen davon. Dann meinen sie das

Digitized by Google

gewohnheitsmäßige und **instinktive**, also **gedanken- und willenlose Tun**, wie es beim Tier vorkommt."

Diese neun Seiten sind aber nur das erste Kapitel der Vorbereitung für die Fabel, es folgen noch: II. Das Bild, III. Wie unterscheiden sich Handlung und Bild? IV. Was trägt Teil I—III zum Verständnis der Fabel bei? V. Wie teilt man die Fabeln ein?

Es ist entsetzlich. Der Verf. bemüht sich zwar krampfhaft, in der trostlosen Wüste dieser Gedanken etwas Lebendiges zu erhaschen, aber immer, wenn er die Hand öffnet, ist die gefangene Fliege ein zerquetschter Leichnam. Und wozu all die Liebesmüh? Meint Herr R. wirklich, daß die Jugend für Lessings Fabeln Interesse und Verständnis gewinne durch Vorführung von Sätzen wie die oben zitierten? An Gründlichkeit läßt er's nicht mangeln, das muß man ihm lassen; um vom Auge reden zu dürfen, fühlt er sich verpflichtet, zwei Seiten zu bieten, die einem Leitfaden der Anatomie entnommen sein könnten. Oder wohin gehören, meint wohl der Leser, folgende Sätze?

„Die Wellenbewegung ist die Auf- und Niederbewegung der einzelnen Pünktchen oder Teilchen einer Geraden.

Das Licht ist die wellenförmige Ätherschwingung, die wir mit unserem Auge wahrnehmen.

Den unbeleuchteten Raum hinter beleuchteten undurchsichtigen Gegenständen nennen wir Schatten."

Doch zweifellos — in eine Lessing-Biographie!

Wenn solches geschieht am grünen Holze der Fabel, was dann am dürren des Laokoon? Das kann sich der Leser wohl denken. Das Werk selbst soll erst im 2. Bande behandelt werden, zunächst bietet der Verf. als Vorbereitung nur eine allgemeine Betrachtung über Malerei, Bildhauerei, Musik und Poesie. Aber das genügt schon. Immer wieder dasselbe, immer wieder von der Wurzel aus und dann nach einer langweiligen Scheinentwicklung plötzlich im Wipfel, von Ast zu Ast.

Ich will zunächst die Musik herausgreifen. Herr R. gibt tatsächlich Musikunterricht. An der Tastatur werden mit Hilfe von Späßchen („Pärchen" und „Kleeblättchen", wie niedlich!) wirklich die Namen der Noten gelehrt, dann die Intervalle, die Harmonien, die Tonarten; und Herr R. („Ich will euch nun auch einen Spaß machen!") erreicht es, daß seine Leser nach dem Studium weniger Seiten „Hänschen klein" auf dem Papier spielen können. Noch mehr! Ein Blatt weiter können sie schon gute und schlechte Musik unterscheiden, den „kleinen Cohn" von

Digitized by Google

Bach, Beethoven, Schumann, Wagner. Freilich macht sie ihr Meister wieder irre. Er schreibt:

„Denkt, es würde das Tonstück „Die Mühle im Schwarzwalde" von Richard Eilenberg gespielt. Ihr hört das Geklapper der Waldmühle. Im Geiste seht ihr sie. In euerer Phantasie entsteht das **Bild** einer Mühle im Walde.

Ferner hat der Komponist Saro das „Gebet vor der Schlacht", verschiedene Märsche und Signale und das „Dankgebet" nach der Schlacht zu einem Musikstück zusammengesetzt. Ein Musikstück, das aus verschiedenen Tonstücken zusammengesetzt ist, nennt man **Pot**purri (Potpourri). Wird das Schlachtenpotpourri von Saro gespielt, dann werden in der Phantasie der Zuhörer die verschiedensten Bilder entstehen. Sie werden im Geiste die Soldaten mit entblößtem Haupte sehen, den Kopf zum Gebet geneigt; sie werden die Soldaten zum Angriff vorgehend und im Gewühle der Schlacht sehen; sie werden endlich die Soldaten auf den Knien liegend sehen, Gott für den erhaltenen Sieg dankend.

Ihr seht, daß auch die Musik Bilder schafft. Darin liegt eine gewisse Verwandtschaft mit den bildenden Künsten."

Also Eilenberg und Saro als Musterbeispiele für Lessingsche Kunstideen.

Beim Rhythmus der Sprache kommt R. später nochmals ins Gebiet der Musik und bringt 5 Seiten mit Notenbeispielen, die jeder ohne Besinnen als einer Elementar-Musikschule entnommen bezeichnen würde. Daß der Leser im Anschlusse daran auch eine gründliche Belehrung über Versfüße und Reime erdulden muß, versteht sich wohl von selbst.

Bei Darstellung des Gegensatzes von Prosa und Poesie (in der Bedeutung von ungebundener und gebundener Rede!) verfährt der Verf. so, daß er zunächst eigenhändig eine Erzählung baut, für die er bezeichnenderweise keinen besseren Schauplatz zu finden weiß als die Wüste Sahara. Daran knüpft er nun folgende Belehrung:

„Eine solche Erzählung, wie ihr sie eben gelesen habt, bringt jeder halbwegs gebildete Mensch fertig[1]), denn die Form, in welcher hier die Sprache angewendet worden ist, gebrauchen wir täglich im Umgang mit den Leuten, zu unseren Aufsätzen, Briefen usw. Diese Ausdrucksweise nennt man Prosa. Eine Prosaerzählung ist also gar nicht so schwer. Etwas anderes ist es dagegen, wenn wir die Prosaerzählung in eine poetische umwandeln, wenn wir ein erzählendes oder episches Gedicht daraus herstellen sollten. Das würde uns nur

[1]) Spottet seiner selbst und weiß nicht wie.

Digitized by Google

mit großer Mühe gelingen und dann auch noch lange kein Meisterwerk werden; denn ein schönes Gedicht oder gar ein mustergültiges Drama herzustellen, das ist sehr schwer, das ist auch eine große Kunst, und wer diese Kunst ordentlich versteht, ist ein Künstler. Die Leute, welche die Sprache nicht nur in

prosaischer, sondern auch in poetischer Form

meisterhaft zum Ausdruck bringen, sind

die Dichter (Poeten),

und die Kunst, welche sie verstehen, ist

die Dichtkunst oder Poesie.

Doch nicht nur die Dichter und Dramatiker sind Künstler, sondern auch diejenigen, welche die Werke dieser Künstler tadellos vortragen. Nur wenige

Rezitatoren (Leute, die Gedichte und Prosastücke vortragen) und

Schauspieler

können das, denn zu einem künstlerischen Vortrag gehört, wie ihr von dem musikalischen Vortrag her wißt, verschiedenerlei.

Vor allem ist es nötig, daß der Rezitator und Schauspieler seine Sache gut gelernt hat. Er muß, ohne zu stocken, ohne stecken zu bleiben, seine Worte hersagen können."

Später heißt es weiter:

„Kinder, übt euch im Vortragen und beherzigt dabei folgende drei Punkte:

1. **Lernt euer Gedicht gut!**
2. **Sagt es mit richtiger Betonung her!**
3. **Tragt es mit Gefühl vor!** – –"

Auf gleicher Höhe wie diese Naivitäten stehen die Laokoon-Vorbereitungen für Malerei und Bildhauerei. Mir ist der R.sche Lessing in erster Linie eine pädagogische Verirrung, zum Nachweise dessen sind die nachgedruckten Bruchstücke ausgewählt. Hätte ich besonders zeigen wollen, wie platt Herr R. schreibt, wie schief, ja oft geradezu falsch sein künstlerisches Urteil ist, so wären andere Partien noch geeigneter. Doch das Dargebotene dürfte auch in dieser Hinsicht genügen. Ein Mann, der den Begriff der tragischen Leidenschaft in der angeführten, von mir mit (!!!) bezeichneten Art definiert oder Poesie und Prosa in so dilettantischer Weise unterscheidet, hat kaum die Bedingungen für ein richtiges künstlerisches Genießen in sich, viel weniger ist er ein Kunstschriftsteller. Ich

Digitized by Google

kann Herrn R. in Bezug darauf nur wünschen, daß er nicht in schlimmere Hände als die meinen gerät. Seine wenn auch nicht immer unberechtigten, so doch zumeist ungeschickten kleinen Feldzüge gegen moderne Dichtkunst, Malerei, Musik, Schauspielkunst, Kritik, Reklame könnten leicht zu einem Angriffe reizen.

Es erübrigt nun noch, die biographischen Partien des Buches zu beleuchten. Sie leiden besonders unter dem zu dritt bezeichneten Fehler, dem des Abschweifens. Nur drei Beispiele mögen hier sprechen.

Um den ärgerlichen Streit zwischen Lessing und dem Kaufmann Winkler in Leipzig und den Vertragsbruch des letzteren darzustellen, braucht R. nicht bloß eine Entwickelung zu dem Schlußsatze: „Ein Vertrag ist eine Willenserklärung, durch welche sich wenigstens zwei Personen zu einer gegenseitigen Leistung verpflichten", — sondern der Leser muß auch noch einen Kursus durch die ganze deutsche Geschichte von den Ingäwonen, Istäwonen und Hermionen an bis zur Neuzeit über sich ergehen lassen. Er könnte ja sonst nicht begreifen, was es heißt, Lessing sei ein besserer Deutscher gewesen und habe mehr Nationalbewußtsein gehabt als Winkler.

Das zweite Beispiel.

„Friedrich der Große kämpfte im 7jährigen Kriege (1756 [8×7] — 1763 [9×7]) gegen russische Wildheit und Barbarei. (War ihm sehr gleichgültig!) Rohe, grausame Menschen nennt man Barbaren." Folgt eine lange Schilderung russischer Zustände der Jetztzeit und eine Würdigung des Grafen Tolstoi.

Ein drittes Beispiel.

Die kleine Episode von dem französischen Benediktiner, mit dem Friedrich II. zur Strafe für seine Franzosennarrheit so ergötzlich hineinfiel, braucht man doch nur zu erzählen. Herr R. benützt sie zu einem Ritt in das dunkle Land der Geisterseherei, der Alchimie, des Spiritismus und der Medien.

„Kinder, laßt euch durch Taschenspielerkünste nicht täuschen! Es geht alles natürlich zu. Glaubt nicht an den Spiritismus!"

Mancher meiner Leser wird wohl die Frage auf den Lippen haben: „Ist denn an dem Buche gar nichts zu loben?" Gewiß! Der gute Wille! Und ich bin ganz der Meinung, die Herr R. in der Vorrede ausspricht, daß Lessing wohl verdiene, der deutschen Jugend nahe gebracht zu werden. Ich halte das auch für möglich, nur nicht so, wie es in dem vorliegenden Buche versucht ist. Und wenn ich bedenke, wie darnach der zweite

Digitized by Google

Band, der die schwierigeren Werke Lessings bringen soll (und Herr R. wird der Jugend nichts schenken!), ausfallen mag, so muß ich als Kritiker den ersten mit den Schreckfarben bemalen, die er verdient. Herr R. polemisiert in der Einführung zu seinem Werke gegen Ferdinand Schmidts „Lessing". Der seine ist ein schlimmerer Typus oder — — ein boshaftes Krebsbüchlein. Cl. Pönitz-Leipzig.

Umschau.

Von Ludwig Gurlitt ist vor kurzem ein höchst interessantes und lesenswertes Schriftchen „Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit" erschienen. In diesem Büchlein vertritt er im Gegensatz zu anderen die Meinung: dem Kinde ist eine Persönlichkeit zuzusprechen. Wir teilen diese Meinung, ja, wir möchten noch weiter gehen und behaupten: das Kind ist durch und durch Persönlichkeit. Das hervorstechendste Merkmal der Persönlichkeit ist der Wille. Niemand wird behaupten wollen, daß dem Kinde der Wille fehle, im Gegenteil es hat einen sehr ausgeprägten Willen, der sich bei mangelhafter Erziehung zu einem sehr starken Eigenwillen entwickeln kann und sich auch häufig genug dazu entwickelt. Die Beweise dafür hat jeder Beobachter auf Straßen und Spielplätzen als Kinder mit den dazugehörigen Kindermädchen umherlaufen sehen, oder er hat sie in den Familien der besseren und nichtbesseren Kreise sammeln können. Dieser Eigenwille ist an und für sich betrachtet durchaus keine verdammenswerte Eigenschaft der Kinder, sondern er wird es erst, sobald er ein Ziel sich steckt, dessen Erreichung dem Kinde selbst oder der Gesellschaft schädlich werden würde. Das zu verhüten, ist die Aufgabe des Erziehers. Leider wird hier sehr häufig gegen das Kind gesündigt; einmal, wie oben angedeutet, dadurch, daß den Eltern die nötige Einsicht mangelt, um zu erkennen, wann es an der Zeit ist, den Willen des Kindes von einem bestimmten Ziel ab- und auf ein anderes hinzulenken; das andere Mal dadurch, daß die Eltern durch rücksichtslose Geltendmachung ihrer Autorität, die in solchen Fällen häufig durch „schlagende" Gründe zur Anerkennung gebracht wird, den Willen der Kinder „brechen", wie der terminus technicus lautet. Beides kann man oft in ein und derselben Familie beobachten, da sich auch hier, wie überall, die Extreme berühren. Das Kind, dem in zarter Jugend jeder Wunsch aus übergroßer Liebe zu ihm erfüllt wurde, muß in späteren Jahren, wenn es an die bedingungslose Erfüllung seiner Wünsche gewöhnt ist — und die Gewöhnung ist der nachhaltigste Erziehungsfaktor — oft die bittere Erfahrung machen, daß es mit der größten Härte und Rücksichtslosigkeit behandelt wird, wenn damit dem Vater oder der Mutter ernstliche Schwierigkeiten bereitet werden, weil sich die Ansprüche ihres verhätschelten Lieblings, den sie mehr oder weniger in seiner frühen Jugend als süßes Spielzeug behandelten, gesteigert haben. Es

Digitized by Google

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Der Ausdruck der Kupfer (Bildmitte) scheint nicht gut zu sein, Herrmann (zweites Kind der ersten Reihe) spricht. Das Bild zeigt wohl etwas Familienszene, bestimmt etwas Figürliches, da sind die Kinder zu sehr dabei. Wenn es ein landschaftliches Motiv wäre, so würde sich nicht dieses dramatische Leben zeigen, höchstens könnte es Landschaft und Tierleben sein."

Wenn es nun doch eine Landschaft wäre?

„Ich habe den Eindruck, als ob ein Knoten da wäre, der sich im nächsten Moment löste. Ist es eine Landschaft, so hat sie vermutlich furchtbares Licht oder Farbeneffekte, etwas eigentümlich Goldiges, gelb bis zum Rot. Vielleicht auch etwas Fremdartiges, wie die See mit einem Schiff drauf."

Nach Vorlegung der zwölf Steinzeichnungen: Welches Bild entspricht am meisten der Stimmung der Kinder? „Das oberste Mölltal".

Das oberste Mölltal mit Heiligenblut und dem Großglockner.

Digitized by Google

Reagent A: „Die Stimmung ist verwandt der von Nr. 16 (die Nimmersatten), aber keineswegs so ausgelassen, sondern eine innere Freude, die stammt aus innerem Erleben. Sie erleben es zum erstenmal. Etwas Ironisches ist dabei. Ironisch ist ein bißchen hart, aber sie glauben der Sache nicht ganz — Landschaft ist es auf keinen Fall." Nach Vorlegung der zwölf Steinzeichnungen: Welches Bild entspricht am meisten der Stimmung der Kinder? „Rumpelstilzchen".

1

2

Rumpelstilzchen.

3

4

5

Digitized by Google

Welche Stimmung zeigen die Kinder?
Reagent A: „Das zweite Kind der ersten Reihe ist auszuschalten. Die Stimmung der anderen weist auf etwas Fremdartiges, mit dem die Kinder nicht direkt vertraut sind. Es ist ein Staunen."
Wie ist das Staunen näher zu definieren? „Ein leichtes Staunen."
Und der Qualität nach? „Ein bißchen ängstlich."
Nach Vorlegung der zwölf Steinzeichnungen: Welches Bild entspricht am meisten der Stimmung der Kinder?

„Morgenrot".

Morgenrot. Von Robert Haug.

Reagent D: „Eine ernstere Landschaft. Die Kinder sind ziemlich erregt. Vielleicht ist es auch ein Figurenbild mit mehreren verschiedenen Figuren. Vielleicht ein ähnliches Sujet wie bei Kampf: Einsegnung der Freiwilligen."
Welches Bild? „Morgenrot."

Digitized by Google

Welche Stimmung zeigen die Kinder?

Reagent A: „Es ist eine ruhigere Sache als beim vorigen Bild („Einsame Höhe"), die Stimmung ist einheitlich bis auf Kupfer (Bildmitte)."

Was sagen alle (ohne Kupfer)? Die Stimmung ist heiterer als beim vorigen Bild, obgleich auch ernst.

Was sagt Kupfer? Es ist eine bewegte Szene, es scheint, daß ein Knoten sich schürzt, halb ernst, aber der Ausgang nach der guten Seite wird erwartet.

Nach Vorlegung der zwölf Steinzeichnungen: Welches Bild entspricht am meisten der Stimmung der Kinder?

Schwanken zwischen: „Wenn der Mond aufgeht", „Einsame Höhe", „Pappeln im Sturm". Entscheidung:

„Pappeln im Sturm".

Pappeln im Sturm.
Von Gustav Kampmann.

Digitized by Google

ist ein schwerer Fehler, hier von einem Extrem in das andere zu verfallen, denn es wird meistens nur eine rein äußerliche Folgsamkeit erzielt; innerlich wird das Kind seinem Erzieher fremd; er büßt das Vertrauen des Zöglings ein. — Auch in der Schule ist das so, und zwar häufiger als wir gemeinhin annehmen. Der Ursachen gibt es viele: die unbedingte Unterordnung unter die Hausordnung, die Dinge verlangen muß, deren Nichtbefolgung an und für sich gar nichts Bedenkliches haben würde, wenn nicht Hunderte von Kindern in einem Gebäude Tag für Tag sich viele Stunden aufhalten müßten; der Massen- und Klassenunterricht, der das Eingehen auf die Individualität der Kinder so erschweren kann, daß es gleich Null zu erachten ist; die übertriebenen Forderungen unserer Lehrpläne in Bezug auf die Menge des Stoffes und die außerordentliche Verfrühung, die in unserem gesamten Unterrichtsbetriebe Platz gegriffen hat. Die Schule, d. h. der Lehrer, muß den eigenen Willen der Schüler, die individuelle Persönlichkeit des Kindes unterdrücken, denn anders würde ihm die Zeit mangeln, der ihm gestellten Aufgabe gerecht zu werden, er muß Stoff mahlen und zermahlt dabei mit hoher obrigkeitlicher Genehmigung die Persönlichkeit des Kindes, und das Tragische dabei ist, daß er sowohl wie seine Vorgesetzten von den besten Absichten für das Wohl ihrer Schutzbefohlenen geleitet sind. Es kommt darauf an, immer neues Korn auf die Mühle zu schütten und zu mahlen, daß es stäubt, wenn jemand kommt und auf den Beutel klopft. Sisyphusarbeit. Der Mehlstaub verfliegt. Wann werden wir endlich von dem Stoffprinzip erlöst werden? Wann endlich werden wir die längst vorhandene Erkenntnis, daß nicht die Beherrschung einer möglichst großen Menge von Stoff, sondern das Bewußtsein, sich zu den auf das Ethische gerichteten Persönlichkeiten rechnen zu dürfen, den Menschen glücklich macht, in die Praxis umsetzen? Ist es nicht die sittlich gefestigte Persönlichkeit, die am Ende auch in der Praxis am gesuchtesten ist? Gewiß müssen dem Schüler Kenntnisse vermittelt werden, denn sie sind für das Fortkommen im späteren Leben und für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Vaterlandes von nöten, aber wir möchten einmal bei tüchtigen Männern des praktischen Lebens, bei Handwerkern, Gewerbetreibenden, Fabrikanten ꝛc., die auch im öffentlichen Leben eine geachtete Stellung einnehmen, eine Umfrage halten und dadurch statistisch feststellen können, was sie als unbedingt notwendige Kenntnisse von ihren Lehrlingen ꝛc. verlangen, die ihnen die Schule mit auf den Weg zu geben hätte, wir würden staunen, wie wenig es gegenüber den Forderungen unserer Lehrpläne sein würde. Das wäre unseres Erachtens der erste, notwendige Schritt, um den Anforderungen der Bedürfnisse des täglichen Lebens an die Schule gerecht zu werden. Vielleicht — wir hoffen es — liegt dieser Schritt nicht mehr allzufern. Dann würden wir auch die Zeit finden, in der Schule der Persönlichkeit des Kindes unsere Aufmerksamkeit zuzuwenden, sie zur Geltung kommen zu lassen. „Höchstes Glück der Erdenkinder ist nur die Persönlichkeit."

Die Voraussetzung für die Entfaltung der sittlichen Persönlichkeit im Kinde ist die sittliche Persönlichkeit des Lehrers und die Freiheit von allem bureaukratischen Zwang, denn nur außerhalb dieses Zwanges kann sie sich betätigen. Aber wie soll das möglich sein in Verhältnissen, wie sie durch

Digitized by Google

den Stolper Prozeß sich jüngst der staunenden Mitwelt offenbart haben, wenn es Kreisschulinspektoren gibt, die sich nicht scheuen, die Lehrer tätlich zu beleidigen. Wenn wir noch Beweise brauchten gegen die geistliche Schulaufsicht, so wäre dieser Prozeß ein schlagender Beweis in doppeltem Sinne. Wir haben aber die feste Überzeugung, daß es mit der geistlichen Schulaufsicht zu Ende geht, so wenig auch die gegenwärtige Zeit besonders in Preußen dazu angetan scheint damit aufzuräumen.

Dem Stolper Prozeß gegenüber nimmt sich folgende Zeitungsmeldung sehr merkwürdig aus: „Wie uns ein Privattelegramm aus Hannover meldet, beschloß der hannöversche Landessynodalausschuß einstimmig das Eintreten der Synode für die kirchliche Schulaufsicht und ersuchte zu gleicher Zeit das Landeskonsistorium um größeren Schutz gegen ‚unerhörte Angriffe' der Lehrerschaft." Das sind die Mittel, die angewendet werden, wenn die innere Überzeugung von der Beweiskraft der Gründe geschwunden ist. Die arme, bedauernswerte hannöversche Geistlichkeit! was mag sie nicht alles von ihren untergebenen Lehrern zu leiden gehabt haben? Wie wäre es, wenn man, um einem dringenden Bedürfnisse abzuhelfen, eine Vereinigung von geistlichen Ortsschulinspektoren zur Abwehr gegen die „unerhörten Angriffe" der Lehrerschaft auf ihre geistlichen Vorgesetzten gründete? Wir zweifeln nicht im geringsten an der Prosperität derselben, glauben vielmehr, daß sich in Preußen, Bayern und anderen deutschen Vaterländern eine große Zahl von Mitgliedern der Vereinigung anschließen würden; den Schulinspektor Pastor Pötter, der in dem Stolper Prozeß die Hauptrolle spielte, obgleich er der Ankläger war, könnte man ja zum Ehrenmitglied ernennen.

Wenn wir oben meinten, daß es mit der geistlichen Schulaufsicht zu Ende gehe, so gehört in dem gegenwärtigen Zeitpunkte allerdings der ganze Optimismus eines deutschen Volksschullehrers dazu, dieser Meinung Ausdruck zu geben, denn man könnte angesichts des Entwurfes zu einem preußischen Schulunterhaltungsgesetze als lächerliche Person erscheinen. Zwar erkennen wir ausdrücklich das Vorhandensein einiger Konzessionen an die liberalen Forderungen an, aber im großen ganzen legt der Entwurf der Entwicklung der Schule zu einer freiheitlichen Institution in religiöser Beziehung Fesseln an, denn der Zwang zum konfessionellen Unterricht bleibt nicht nur bestehen, sondern er wird verschärft, obwohl sich Millionen gegen diesen Zwang wehren, da sie der Konfession entfremdet sind oder sich innerlich ganz frei davon gemacht haben. Es werden also auch in Zukunft Tausende von Lehrern Millionen von Kindern Religion in einem Geiste lehren müssen, den die Eltern günstigenfalls nicht begreifen, oder den sie gar auf das entschiedenste verurteilen. Auch hier muß die Persönlichkeit des Lehrers darunter leiden, weil er dauernd im Mittelpunkt eines geistigen Konfliktes steht, und es muß der Lehrerstand darunter leiden, weil erfahrungsgemäß die Lehrer für das verantwortlich gemacht werden, wozu das Gesetz sie zwingt. Es heißt also weiterkämpfen für Bildung und Freiheit der Lehrerpersönlichkeit.

In Schwerin ist vor einiger Zeit die Reichsschulkommission zu ihrer Herbsttagung zusammengetreten mit der Absicht, verschiedene mecklenburgische Schulanstalten zu besuchen. Als seinerzeit einige liberale Abgeordnete auf den wundesten Punkt der mecklenburgischen Verhältnisse, auf die ritterschaftliche

Digitized by Google

Volksschule im Reichstage aufmerksam machten, behauptete der Abgeordnete Rettich: „Mecklenburg marschiert an der Spitze, meine Herren, das kann ich Ihnen sagen!" Wie sehr der Abgeordnete recht hat, erhellt aus der Tatsache, daß das ritterschaftliche Seminar in Lübtheen eine von den wenigen Lehrerbildungsanstalten ist, denen die Reichsschulkommission die Berechtigung zur Ausstellung des Einjährig-Freiwilligenzeugnisses versagte. Man kann eben auch rückwärts an der Spitze marschieren. Wir hoffen, daß die Reichsschulkommission diesem Seminar seine besondere Aufmerksamkeit schenken wird, dann hat sie schon damit ein gutes Werk getan, vielleicht findet sich auch Gelegenheit, dem Studium der ritterschaftlichen Volksschulen einige Zeit zu widmen, dann würden wir besonders dankbar dafür sein.

Dämmerstunde.

So um Weihnacht herum, wenn es draußen neblig und rauh und kalt ist, wer erinnerte sich da nicht des Zaubers der Dämmerstunde, wer durchträumte sie nicht immer wieder gern.

Da weben die sinnenden Gedanken ein so feines Gespinnst, das wie ein zarter Schleier von der Luft zum Leid hinüberzieht. Mir ist es immer, als sehe man in solchen Stunden alles großzügiger, als gehe der Blick über die kleinen Dinge, die am Wege liegen, hinweg, als schweife er leichtbeflügelt den goldenen Fernen zu, die so greifbar nahe heranrücken. Dämmerstunde ist immer eine Stunde der Einkehr, der Sammlung. Der Mensch ist allein mit seiner Seele und hält stumme Zwiesprach mit ihr. Daß die Dunkelheit ihn den Blicken der anderen entzieht, und daß er sie doch um sich weiß, ihren Pulsschlag fühlt, das macht die Stunde so köstlich, und daß er dieses Alleinsein im eigenen Heim durchleben darf, das macht sie wohlig und warm. Dämmerstunde am fremden Herd wird niemals so tief sein. Da durchzittert die Luft ein ganz anderer Hauch, da knistert das Feuer nicht wie daheim, da raunen alle die Dinge, die man um sich hat, die man fühlt und tastet, fremde Worte, die man wohl hört, die einem aber nicht ans Herz greifen.

Trotzdem will ich einer Dämmerstunde in der Schule das Wort reden, weil ich der Meinung bin, daß die Schulstube doch dem Kinde mehr ist, als man gemeinhin annimmt. Das müßte doch ein sonderbarer Unterricht sein, der dem Kinde innerhalb der vier Wände gar kein Erlebnis zuwachsen ließ. Wo aber ein Erlebnis ist, da ist eine Erinnerung, und wo die ist, da ist auch eine Liebe. Und weil auch die oben skizzierten anderen Bedingungen in der Klassenfamilie zutreffen, ist es mir klar, daß eine Schuldämmerstunde gelegentlich wohl einmal möglich ist. Sie ist anders wie die in der Familie, sie wird aber, da sie im scharfen Kontrast zur Arbeit steht, nicht weniger köstlich sein. Und wenn das Kind dabei den Eindruck mit hinwegnimmt, daß die Schule wirklich nicht immer der Gegensatz des Heimes zu sein braucht, daß sie auch einmal ein Heim selbst sein kann, dann ist auch für diejenigen ein greifbarer Gewinn herausgerechnet, die durchaus keine Minute umkommen lassen wollen.

Digitized by Google

Es gibt so manchen Tag um Weihnacht herum, an dem zwischen 3—4 Uhr nachmittags tatsächlich „Dämmerstunde" in der Schule ist. Da kommt der gestrenge Schulmann und die fürsorgliche Behörde und hilft dem „Übelstande" ab. Es wird Gas gelegt. Kein elementares Ereignis, (ausgenommen ein Streik der Gasarbeiter), ist nun imstande, eine Störung zu verursachen. Feinfühligere Naturen sehen darin allerdings eine Maßnahme, die unserer Schule so recht den Stempel des „Großbetriebes" aufdrückt, in dem der Lehrer ein besserer Fabrikarbeiter, nur nicht der Menschenbildner ist. Wo dieser sein Heim aufgeschlagen, da wird, wenn draußen dichtes Schneegestöber oder ziehender Nebel die Luft erfüllt, das dämmerige Schulzimmer zum schönen, beinahe behaglichen Raum. Die wortreichen, aufdringlichen, trocknen Dinge, die da stehen und hängen, die erscheinen ganz anders, naturgemäß kann das nur schöner sein; dann huschen über die kahlen Wände Lichter und Schatten dahin, und die Schülermasse ist die so seltene ungetrennte Einheit. Es ist, als ob ein einziger Sinn sie beherrschte, als ob auf aller Lippen nur ein einziger Wunsch läge. — Das Schulzimmer ist in eine Stimmung getaucht. Sollte wirklich nichts davon auf die Kinder übergegangen sein? Daran glaube ich einfach nicht. Derartige Innenraumswirkungen beeinflussen das kindliche Gemüt viel mehr als das der Erwachsenen, die mit ihrem Verstand die Rätsel der Dämmerung durchdringen. Würde es nun nicht eine große Verfehlung sein, wenn eine solch günstige Gelegenheit unbenützt vorüberzöge? Derjenige, der da weiß, wie dünn gesäet gerade solche Stunden sind, wo die geschlossene Masse der Kinder von einem Gedanken beherrscht wird, wo sie leuchtenden Auges am Munde des Lehrers hängen, wo er sie alle zu sich heranzuziehen vermochte, der weiß auch, daß gerade diese Stunden die fruchtbringendsten sind. Er wird das Rechenheft oder die Grammatik unauffällig zur Seite legen und sich einmal von seinen Schülern führen lassen und etwas vornehmen, was die Kinder mit fortzureißen vermag. Was das sein kann? Alles! Wenn es nur jene versöhnliche Dämmerstimmung atmet, die über dem Ganzen liegt. Ein lautes, dröhnendes Marschlied tut es gewiß nicht. Die Dämmerung geht auf leisen Sohlen. Gesang scheint mir überhaupt nur seltener hierher zu passen. Er läßt zum Träumen keine Zeit übrig. Das Lied ist mehr dazu da, einer Stimmung gedrängten Ausdruck zu geben. Das aber hier zu wollen, wäre verfehlt, denn die Stimmung der Dämmerstunde ist verschwiegen . . . Erzählen und wieder erzählen, das ist hier das Richtige. Selbsterlebtes, Selbsterdachtes, das den Reiz des Persönlichen atmet. Etwas aber, was den Kindern liegt. Das Märchen auf der Mittel- und Unterstufe, und in den Oberklassen Dinge, die etwas von dem Sehnen bringen, das, die Brust dieser reifenden Menschenkinder unbestimmt durchzieht. Und einfach und schlicht gesprochen, beileibe kein Pathos, alles hübsch im „Dämmerstundenton". Der Glückliche, der das kann! — wird man mir einwenden. Für seine Kinder kann es jeder Lehrer. Erzähle unbeholfen, erzähle aber selbst; du öffnest dein Inneres vor den Kindern, und das wirkt zu jeder Zeit Wunder.

Solche Dämmerstunden können natürlich nicht die Regel bilden, sie lassen sich nicht kommandieren und sind infolgedessen selten. Ich kann mir

Digitized by Google

aber auch noch andere denken, wo es realer zugeht, ohne daß es trocken zu sein braucht. Singen! Warum nicht, wenn etwas anderes durchaus nicht passen will, oder Zeichnen. Dazu gehört eine einzige Lichtquelle an der Tafel und zwar so angebracht, daß sie nach der Klasse zu abgeblendet ist. Wer nun die Kreide recht zu führen versteht, der kann die Kinder mächtig fesseln. Denn es hat immer seinen Reiz, ein Bild entstehen zu sehen, namentlich wenn es der heimatlichen Scholle entstammt. Welche Freude, wenn da eines nach dem anderen erkannt und gedeutet wird, wenn die schlichte Landschaft diejenige ist, die täglich durchschritten wird. Denn die Landschaft ist besonders geeignet, um die Zeichenkünste glänzen zu lassen. In der Großstadt die Landschaft des Stadtkindes, die Straße, der Platz mit den Steinwerken, die der Mensch sich da errichtet hat. „Was ein öffentliches Gebäude alles erzählt," das ist eine Dämmerstundenplauderei, die wie ein Märchen klingen kann, wenn zum Worte die Zeichnung kommt. Leider ist das Ausdrucksmittel der Zeichnung noch zu wenig geläufig, als daß es allgemein zu solchem Zwecke Verwendung finden könnte. Aber auch hier gilt: Zeichne unbeholfen, aber zeichne nur, dem Kinde ist jedes deiner Bilder ein Kunstwerk, bei dessen Anblick ihm ein Stück deiner Person aufgeht.

Und geht es durchaus nicht, dann nimm deine Bildermappe zur Hand, und laß die Poesien mit dem Stift zu den Kindern reden. So im Lichtkegel der einzigen Lampe, ringsum Dunkelheit, dann erscheinen sie wie eine Fata Morgana. Und wenn du die Wahl richtig getroffen, dann geht es den Kindern auch ans Herz. Heute habe ich erst wieder eine solche Dämmerstunde durchgelebt. Das Skioptikon war mein Helfer. Ich habe meine Jungens aus einem Wunderlande ins andere geführt. Ich habe auch einiges dazu gesagt, das war aber nicht notwendig, denn das Auge nahm auf. Und wie es an diesen farbenfreudigen Bildern hing! Ich bin mir sicher, die Jungens danken mir diese Stunde.

Und das ist es, was mir die Dämmerstunde in der Schule so wert macht. Die Bande zwischen Lehrer und Schüler knüpfen sich bei solchen Gelegenheiten fester. Und ich bin der Meinung sie kann nicht fest genug sein. Für die Lockerung sorgen andere Einflüsse gerade genug. Die Schulstube dem Kinde liebenswerter zu machen, dazu kann zu einem bescheidenen Teile die Dämmerstunde mit verhelfen.

Bücheranzeigen.

Unverlangt eingesandte, aber zur Besprechung nicht geeignete Werke werden sofort zurückgegeben. Die zur Besprechung verlangten oder angenommenen Werke werden zunächst dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Sammlung Göschen: Nr. 12. Rein, Prof. Dr.: Pädagogik. — Nr. 79. Jantzen, Dr.: Gotische Sprachdenkmäler. — Nr. 254. Golther, Prof. Dr.: Nordische Literaturgeschichte. 1. Teil. — Amrhein, Hans: Die deutsche Schule im Auslande. Jeder Band M. —.80. Leipzig 1905, Göschensche Verlagshandlung.

Leja, August: Denkschrift über die Entwicklung und Ausgestaltung des gewerblichen Fortbildungsschulwesens in Preußen. 8°. (30 S.) Hamm i. W. 1905, Breer & Thiemann. M. —.50.

Digitized by Google

Schoenfelder, E.: Anleitung zum plastischen Faltenschnitt (neuer Kerbschnitt). Mit 7 Lehrtafeln und anderen Abbildungen. Kl. 8°. (14 S.) Leipzig 1905, E. Haberland. M. —.50.

Schöne, Paul, Sem.-Oberl.: Denksingen. Ein Lehrgang in konzentrischen Kreisen und mit strengmethodischer Liederverteilung für Volksschulen und die entsprechenden Klassen der höheren Schulen. Heft 1 (1. u. 2. Schuljahr). (30 S.) 8°. Dresden 1905, Holze & Pahl. M. —.20.

Rösler, Hugo, Lehrer: Der menschliche Körper, sein organischer Aufbau und seine zweckentsprechende Pflege. Nach entwickelndem Verfahren bearbeitet. (72 S.) 8°. Dresden 1905, Holze & Pahl.

Lensch, Prof. Dr.: Der Bau des menschlichen Körpers. Mit 32 Bildern. 3. verm. u. verb. Aufl. (VIII, 90 S.) 8°. Gr.-Lichterfelde 1905, Gebels Verlag. M. 1.20.

Scharrelmann, H.: Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr. (122 S.) Kl. 8°. Hamburg 1905, Alfred Janssen.

Scharrelmann, H.: Weg zur Kraft. Des herzhaften Unterrichts zweiter Teil. Buchschmuck vom Verfasser. (283 S.) 8°. Hamburg 1904, Alfred Janssen.

Dürrs Deutsche Bibliothek, Band II. Sem.-Oberl. Dr. Porger: Neueres deutsches Epos. (VIII, 192 S.) 2. Aufl. Leipzig 1905, Dürrsche Buchhandlung. Geb. M. 1.80.

Brandes, Karl, Lehrer: Deutsche Sprachlehre in der einfachen Volksschule. Lehrerheft: Ausgabe A und Diktatstoffe. (71 S.) Leipzig 1906, Dürrsche Buchhandlung. M. —.60.

Wohlrabe, Rektor Dr.: Meier Helmbrecht von Wernher dem Gärtner (nach C. Schröders Textübersetzung). Die älteste deutsche Dorfgeschichte. Für Schule und Haus herausgegeben. 3. Aufl. (78 S.) Kl. 8°. Leipzig 1906, Dürrsche Buchhandlung. M. 1.—.

Felgner, Robert, Oberlehrer: Heimatkunde im achten Schuljahre. Geologischer Aufbau. Sechs Lektionen. Mit Wandtafelskizzen. (36 S.) 8°. Dresden 1905, Alwin Huhle. M. —.90.

Scharrelmann, H.: Aus Heimat und Kindheit und glücklicher Zeit. Geschichten aus der Stadt Bremen. Erster Band. Mit Bildern vom Verfasser. 3. u. 4. Tausend. (90 S.) 8°. Hamburg 1905, Alfred Janssen.

Reden und Verhandlungen des zweiten Allgemeinen Tages für die deutsche Erziehung in Weimar Pfingsten 1905. (144 S.) 8°. Friedrichshagen bei Berlin, Verlag der Blätter für deutsche Erziehung. M. 1.20.

Ziegeler, Prof. Dr. E.: Gymnasium und Kulturstaat. Offener Brief an Dr. A. Kalthoff. (12 S.) 8°. Bremen 1905, Rühle & Schlenker.

Eckart, Rudolf, Waisenhausinspektor: Pädagogisches Luther-Brevier. Aussprüche über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften. (VIII, 104 S.) Kl. 8°. Oldenburg u. Leipzig, Schulze'sche Hofbuchhandlung. M. 1.20.

Hahn, Hermann, Oberlehrer: Physikalische Freihandversuche unter Benutzung des Nachlasses von Prof. Dr. Bernh. Schwalbe. I. Teil: Nützliche Winke. Maß und Messen. Mechanik der festen Körper. 269 Figuren. (XVI, 187 S.) 8°. Berlin 1905, Otto Salle. M. 3.—.

Dressel, Ludwig: Elementares Lehrbuch der Physik nach den neuesten Anschauungen für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. 3. verm. u. umgearb. Aufl. Mit 655 in den Text gedruckten Figuren. Zwei Bände. Gr. 8°. (XXVI, 1064 S.) Freiburg 1905, Herdersche Verlagsbuchhandlung. M. 16.—, geb. in Leinwand M. 17.60.

Ernst, Otto: Asmus Sempers Jugendland. Der Roman einer Kindheit. (358 S.) Kl. 8°. Leipzig 1905, L. Staackmann.

Germanus: Die amerikanische Gefahr keine wirtschaftliche, sondern eine geistige. (47 S.) 8°. Altenburg 1905, Stephan Geibel.

Digitized by Google

Erregung — Beruhigung — Erregung

1 + 2 3 — 4

5 + 6 7 — 8

9 10 11 12

Erregung — Beruhigung — Erregung

Digitized by Google

Friedrich der Große

Nach dem Holzschnitt von Albert Vogel in J. Scherr „Schiller und seine Zeit"
(Verlag von Otto Wigand in Leipzig)

Auch erschienen in:

Adolph von Menzel Bilder zur Geschichte Friedrichs des Großen
(R. Voigtländers Verlag in Leipzig)

Digitized by Google

17. Jahrgang 1905/1906 **Neue Bahnen** Heft 5 Februar 1906

Das Formen ein Ausdrucks- und Erziehungsmittel.

Von Fr. Weißenborn-Leipzig.

Man sieht mehr und mehr ein, daß man den Kindern ein Ausdrucksmittel in die Hand geben muß, welches sie befähigt, sich deutlicher und bestimmter über das auszusprechen, was in ihnen lebt, wofür sie Interesse haben, was sie und wie sie es beobachtet haben. Als solches wird mit Recht das zeichnende Darstellen angesehen; es zeigt dem Lehrer vieles über das Innenleben der Kinder, was er nie erfahren haben würde, hätte er sich wie bisher lediglich mit dem sprachlichen Ausdruck begnügt. Die malenden Zeichnungen, in denen die Kleinen ihre Vorstellungen von Tier, Mensch, Pflanze und Dingen, ihre Beobachtungen an ihnen niederschreiben oder in denen sie zeigen, wie arm oder wie reich ihre Phantasie ist, mit der sie ihre kleine Innenwelt beleben, oder auch — und nicht zuletzt — wo das persönliche Interesse des einzelnen Kindes zu verweilen pflegt, werden mehr und mehr als ein wichtiges pädagogisches Hilfsmittel vor allem für die Unterstufe anerkannt, welches dem Lehrer überraschende Einblicke in die Kinderseele verschafft.

Es muß aber zugegeben werden, daß selbst die zeichnende Darstellungsweise dem Kinde oft unüberwindliche Hindernisse in den Weg stellt. Mit gewissen Zeichen und Strichen soll es in der Fläche ausdrücken, was in seinem Inneren als ein körperliches Ganzes lebt. Die Umsetzung des Körperlichen in die Fläche erfordert Abstraktionen schwierigster Art: der Profilkopf mit 2 Augen und Ohren in der kindlichen Zeichnung ist ein deutlicher Beweis dafür, wie schwierig es dem Kinde ist, klar zu scheiden zwischen dem Objekt an sich und dem von einem bestimmten Platze aus und unter ganz bestimmten Verhältnissen *gesehenen* Objekt.

Wer daher wirklich Aufschlüsse über das Innenleben des Kindes, über die Eigenart, den Umfang und die Tiefe seiner Beobachtungen und Vorstellungen haben will, wird nach einem Mittel suchen, welches ihm neben dem Wort und der Zeichnung meist noch deutlicher als diese zu erzählen vermag. Er muß sich eines Mittels bedienen, welches dem Kinde Ge-

Digitized by Google

legenheit gibt, seine Vorstellungen in konkretester Form zu verbildlichen, welches also so gestaltbar ist, daß das Kind möglichst wenig umzusetzen, von seinen Vorstellungen abzuziehen braucht, wenn es das Abbild schaffen will. Der benutzte Stoff muß aber so leicht gestaltbar sein, daß er sich der kindlichen Hand ohne Schwierigkeit fügt, daß das, was das Kind will, sozusagen von selbst wird, während es an ihm arbeitet. Ein solches Mittel ist das Nachbilden der Gegenstände in der Form, welche ihrer körperlichen Eigenart am meisten entspricht. Als Materialien hierzu eignen sich Ton, Lehm, Plastilina, aber auch je nach Umständen weiches Holz, Papier, Draht u. dergl. fügsamer Stoff.

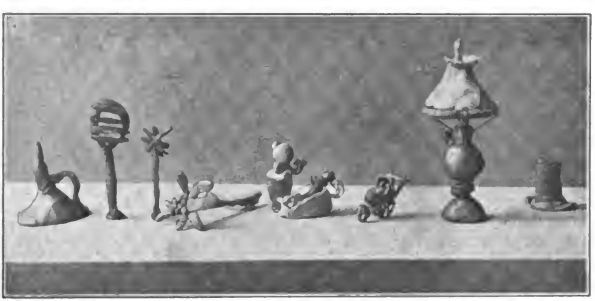
Ich habe meinen eigenen Kindern schon in frühem Alter (vom vierten Lebensjahr an) dieses Formmaterial in die Hände gegeben, und ich war erfreut, wie ich aus ihm Dinge entstehen sah, aus denen ich ersehen konnte, wie doch auch diese ganz Kleinen ihre Beobachtungen an den Dingen zu machen verstanden und wie sie die Gelegenheit, sich formend über die gemachten Beobachtungen zu äußern, mit Freude und nie versiegendem Eifer benutzten. Da wurden Menschen, Tiere, Blumen, Spielgeräte, Gebäcke und was alles noch nachgebildet. Kurios waren diese Figuren zwar oft, aber das Charakteristische war doch in so unverkennbarer Weise herausgebildet, wie dies den Kindern bei den Zeichnungen, die sie auch in ausgiebiger Weise machten, nicht gelang. Die Überwindung der Hemmungen, die in unserem beim Zeichnen in Betracht kommenden Bewegungsmechanismus begründet sind, sowie auch die Umsetzung des körperlichen Dinges in das flächenhafte Abbild, muß da zu lückenhaften und oft verzerrten Darstellungen notwendig führen. Diese von diesen Hemmungen fallen bei dem formenden Darstellen weg, und nicht nur den Erwachsenen, sondern auch das Kind selber befriedigen diese körperlichen Arbeiten mehr als die gezeichneten, soweit nicht gerade die Freude an der Farbe den Hauptanreiz zur zeichnerischen Darstellung gegeben hatte.

Solches formendes Darstellen ermöglicht also den Kindern eine Aussprache über die sie interessierenden Dinge ihrer Umgebung und über die Einzelbeobachtungen an ihnen und gewährt ihnen so die Befriedigung ihrer Freude, sich mitteilen zu können. Ebenso wichtig sind diese Äußerungen der Kinder für die auf sie achtenden Erwachsenen, indem sie ihnen wichtige Aufschlüsse über die Interessenrichtung und die Beobachtungsgabe der Kinder geben, und diese Aufschlüsse kommen nun also mittelbar auch wieder den Kindern selber zu gute.

Noch wichtiger fast als dieser Umstand erscheint mir aber der andere, daß die Kinder, indem sie formen, ihre eigenen Vorstellungen an der

Digitized by Google

Arbeit in ihren Händen fortwährend kontrollieren, berichtigen und ergänzen: Es ist Tatsache, daß das meiste von dem, was die Kinder und auch wir Erwachsenen jemals beobachtet haben, für gewöhnlich latent ist; es schlummert sozusagen, und mit verhältnismäßig rohen Vorstellungen treten sie wie wir selber auch an die Arbeit des Darstellens heran. Erst während der Arbeit, indem man seine Aufmerksamkeit nur auf den einen Gegenstand oder auf einen Teil oder eine Eigenschaft des Gegenstandes konzentriert, tritt allmählich erst diese, dann jene beobachtete Eigentümlichkeit zur Oberfläche des Bewußtseins herauf und verdichtet sich nun wieder durch die Arbeit zum körperlichen Bilde. Indem dies aber geschieht, wirkt man auch wieder umgekehrt auf seine eigene Vorstellungsfähigkeit: diese gewinnt an Umfang und Tiefe, und was vorher eines starken Anreizes zur Reaktion bedurfte, wird allmählich schnellgegenwärtig und beweglich.



1 Lotte W.: 1. (5½ J.) Trichter, 2. (5½ J.) Ballschläger, 3. (6 J.) Windmühle, 4. (6½ J.) Gänseblume, 5. (6¼ J.) Mutter, ihr Kind badend, 7. u. 8. (6 J.) Lampe und Hut. — 6. Maria J. (9 J.) Puppenwagen.

An einigen Beispielen möchte ich zeigen, wie sich bereits kleinere Kinder formend auszudrücken vermögen und wie ihre Vorstellungen der Gegenstände ihrer Darstellungen allmählich klarere, bestimmtere und genauere geworden sind:

Die Bilder 1, 2 und 3 zeigen Abbildungen von Formarbeiten meiner beiden ältesten Kinder (Mädchen und Knabe), mit Ausnahme des

Digitized by Google

Puppenwagens auf Bild 1, der von einem anderen (9jährigen) Mädchen geformt wurde.[1]) Auffallende Unterschiede zeigen sich zwischen den Darstellungen der beiden Kinder schon in der Wahl der Objekte: das Mädchen bevorzugt (Bild 1) mehr Spielgerät und Gegenstände, und stellt unter anderem auch eine Szene aus dem häuslichen Leben dar (wie die Mutter ihr Kind badet — man beobachte die Proportionen des Kindes und der Mutter, sowie die unterschiedlichen Haartrachten —), der Knabe hat Vorliebe für die Darstellung von Tieren. Die Wahl der Objekte gibt also Aufschlüsse über das Gebiet des vorherrschenden kindlichen Interesses. Da aber außerdem diese Arbeiten von verschiedenen Altersstufen herrühren, so lassen sich an ihnen interessante Beobachtungen über den Grad der wachsenden Beobachtungsfähigkeit der betreffenden Kinder machen.

Am ältesten sind der Frosch (vom Mädchen, damals $5^1/_2$ jährig) und das Schwein (vom Knaben, damals $3^3/_4$ jährig) (beide Bild 2).

2 Lotte W.: 1. ($5^1/_2$ J.) Frosch, 3. ($6^1/_2$ J.) Schnecke. Hellmuth W.: 2. ($3^3/_4$ J.) Schwein, 4. ($4^1/_2$ J.) Pferd, 5. ($6^1/_4$ J.) Schaf, 6. ($6^1/_2$ J.) Ziegenbock. □

Beide Darstellungen sind natürlich, vom Standpunkt des Erwachsenen betrachtet, Karikaturen, aber man sieht an ihnen deutlich, was das Interesse des Kindes für das betr. Tier ganz besonders in Anspruch genommen hatte. Beim Frosch (Bild 2) sind das breite Maul, die hervorquellenden Augen, und die breit abstehenden 4 Beine offenbar dasjenige gewesen, was dem Kinde am auffallendsten an dem Tiere gewesen

[1]) Die Arbeiten sind vollständig unbeeinflußt; sie sind entstanden weder unter Beisein eines der Eltern oder einer anderen zum Ratgeben befähigten Person, noch gehen ihnen irgend welche Besprechungen voran. Nur bei dem Formen der Lampe (Bild 1) war ich zugegen und habe auf Verlangen die 3 Lampenstäbe aus Draht gemacht, und vor dem Formen der Hirschfamilie (Bild 3) gab ich dem Jungen auf sein Verlangen gelegentlich Erklärungen über die Gelenke der Beine.

Digitized by Google

ist — sie sind eigentlich allein dargestellt, alles andere tritt demgegenüber zurück, und die Beobachtung des fehlenden Schwanzes beim ausgebildeten Frosch hatte das Kind noch nicht gemacht, denn es formte einen solchen mit. Ebenso ist das Schwein durch seinen plumpen, hochgewölbten Körper und den kleinen spitzen Kopf charakterisiert. Daneben in der Reihe steht ein „Pferd" (Bild 2) des Knaben ($^3/_4$ Jahre später entstanden). Es hat vom Pferde eigentlich nur die 4 marschierenden Beine, den langen, viel zu dünnen Körper und einen plumpen formlosen Kopf. Die späteren Tierdarstellungen wie der Ziegenbock (Bild 2) sind schon wesentlich treuer und proportionierter, während die jüngsten Darstellungen der Hirschfamilie (Bild 3) bereits genauere Beobachtungen der Proportionen und vor allem in der Bewegung der Gliedmaßen

3 Hellmuth W.: 1. ($6^2/_4$ J.) Schlafender Hund, 2. ($6^1/_4$ J.) Schutzmann, 3., 4. u. 5. ($6^1/_4$ J.) Hirschfamilie, 6. ($6^2/_4$ J.) Pferd mit Zaumzeug.

zeigen. Am reifsten eigentlich in dieser Serie ist die vor wenigen Wochen entstandene Arbeit des Knaben, der Hund (Bild 3). Er liegt gekrümmt am Boden und legt den Kopf auf die Vorderfüße. Als mir der Junge seine Arbeit zeigte, machte er mir's selbst nochmals vor, wie sich ein Hund hinlege, wenn er schläft. Ich muß sagen, daß ich von dieser Arbeit ebenso überrascht war, wie über das 2. Pferd (erst wenige Tage, bevor ich dies schreibe, entstanden), mit Sattel, Steigbügeln und Zaumzeug, das in der Kopfhaltung, der Haltung besonders des einen Vorderbeines, sowie in den Proportionen des Körpers wunderhübsch beobachtet ist und das jedenfalls mit dem ersten Pferd verglichen einen wesentlichen Fortschritt in der Beobachtungsfähigkeit des betr. Kindes zeigt. — Und

Digitized by Google

nun frage ich: wie wäre ich im ſtande geweſen, über dieſen Fortſchritt in der geiſtigen Entwicklung beider Kinder etwas zu erfahren, oder wie hätten ſie mir's mitteilen ſollen, was in ihnen lebt, wenn ſie dies nicht durch das Formen hätten tun können. Durch die Sprache hätten ſie mir wohl auch etwas ſagen können, was ſie beobachtet haben, aber ganz abgeſehen davon, daß es ihnen ſehr ſchwer geworden und mir vielleicht gar nicht zum Bewußtſein gekommen wäre, daß dabei etwas Beachtenswertes iſt, die Kinder hätten jedenfalls ſelbſt kaum Intereſſe gehabt, davon zu erzählen. Wie ſollte auch ein Kind es ſprachlich ausdrücken und wie ſollte es überhaupt dazu kommen zu ſagen: das Pferd wendet ſeinen Kopf ſo und ſo, oder die Gelenke der Beine ſind ſo und ſo? Es iſt dies eben unmöglich, ſich über Dinge der Form und der Bewegung anders als durch die Form klar und intereſſant auszuſprechen. – Und die Zeichnung? Jedenfalls kann ich ſagen, daß der zeichneriſche Ausdruck um mindeſtens 1 – 2 Jahresabſtände hintennach bleibt. Die Bewegung des Kopfes oder etwa gar des Rumpfes, wie bei dem ſchlafenden Hund, durch die Zeichnung einigermaßen verſtändlich und auch für das Kind ſelbſt zur Befriedigung auszudrücken, iſt einfach völlig ausgeſchloſſen, da müßten ja bereits Beobachtungen der perſpektiviſchen Erſcheinung, komplizierter Überſchneidungen und der Beleuchtung zu Hilfe genommen werden. Daß dies aber bei einem Kinde dieſes Alters nur in ganz wenigen

4 Hellmuth W.: (6½ J.) Zeichnung eines Pferdes.

5 Georg J.: (12 J.) 1. Reh, 2. Känguruhweibchen, 3. Rehbock, 4. Menſch, 5. junges Reh, 6. Hund, 7. Haſe.

Digitized by Google

Ausnahmefällen möglich ist, beweisen die Tatsachen. Dagegen sind Arbeiten, wie die hier vorliegenden Formarbeiten, keineswegs Ausnahmeleistungen, sondern sie sind so oder ähnlich – vielleicht unter Umständen auf anderem kindlichen Interessegebiet – von jedem intelligenten Kinde, das früh Gelegenheit hatte, sich formend zu betätigen, zu erwarten.

Ein Beispiel dafür, wie das Formen Gelegenheit bietet, seine Gedanken sachlich treu und geordnet, und zwar besser als eine Zeichnung, auszusprechen, ist auch der mit Segeln, Mastkörben, Anker mit Winde, Kommandobrücke, Leitern, Fahnen u. s. w. versehene Rumpf eines Schiffes. Diese Arbeit rührt von einem 12jährigen Knaben her. Derselbe hat auch eine Anzahl Tiere geformt, deren Darstellung vielleicht von vorher betrachteten Bildern beeinflußt sein kann, die aber jedenfalls hinsichtlich der Proportionen und der Bewegung der Gliedmaßen nahezu vollendet sind. Auch hier in diesem Falle ist es, wie ich erwartet hatte, dem betr. Kinde nicht möglich gewesen, den zeichnerischen Ausdruck in gleicher Vollendung dafür zu finden (Bild 6).

6 Georg J.: (12 J.) Zeichnung eines Rehbocks. □

Als letztes Beispiel hierfür mag folgendes dienen. Mein Junge hatte kürzlich einen Elefanten ganz charakteristisch und treu geformt (er ist leider wie so vieles andere – Baum mit 8 kletternden und schaukelnden Affen, Reiter auf einem Pferd, das vor einer Schlange scheut, – vom Kinde selbst wieder zu andren Dingen umgeknetet worden). Dieser Tage wollte der Junge einen

7 Georg J.: (12 J.) Montierung eines alten Schiffrumpfes. □

Digitized by Google

Elefanten auch zeichnen, es gelang ihm nicht; die Beine wurden zu hoch und was alles noch — kurz er war nicht befriedigt. Da wollte er eine Kuh draus machen, die er auch schon früher leidlich charakteristisch geformt hatte, auch sie wollte ihm nicht gelingen, und mißmutig legte er den Stift beiseite.

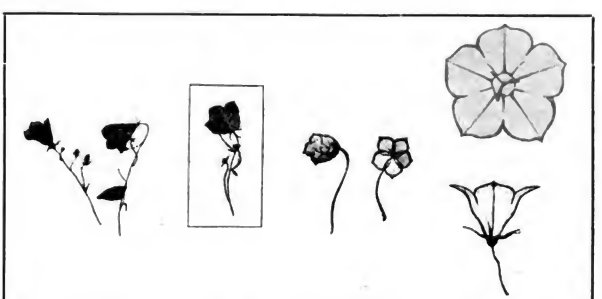
Ziehen wir nun aus alledem die Konsequenz für einen geordneten Unterricht im zeichnenden Darstellen, so müssen wir wohl dazu kommen, zu sagen: auch hier sollte allem Zeichnen ein Formen vorausgehen. Wie viele Enttäuschungen für die Schüler, wie viele Täuschungen des Lehrers und des die Zeichnungen Betrachtenden könnten da vermieden werden. Wir alle, möchte ich fast sagen, sind heute noch geneigt, eine vollendet aussehende Zeichnung als den Prüfstein für eine völlig abgerundete Vorstellung des betreffenden Dinges anzusehen. Und doch, wer sagt es uns, wenn die Zeichnung fertig ist, wie viel eigene Gedanken der Kinder da noch darin sind? oder ob nicht vielmehr umgekehrt das ganze Gebäude so stückweise nach vielem Reden des Lehrers allmählich zusammengeflickt worden ist, so daß man schwerlich sagen kann, das Kind habe das aus seiner Vorstellung des Ganzen herausgestaltet? Oder ist es nicht auch so, daß ein Kind wohl eine klare oder doch genügende Vorstellung des Ganzen besitzt, daß ihm aber seine motorischen Organe noch so wenig gehorchen, daß es deren Funktionsbedingungen überhaupt noch viel zu wenig kennt und betätigt hat, als daß es mit deren Hilfe eine seine Vorstellungen völlig deckende zeichnerische Darstellung zu liefern im stande wäre? — So wie ich es hier zuletzt geschildert habe, verhält es sich meistens. Die Kinder haben bereits wenigstens von einfachen Dingen eine ziemlich vollendete Vorstellung. Will man sich von dieser überzeugen, so verlange man, daß sie diese in formbarem Material verkörpern. Hier zeigen sich die Vorstellungslücken und die Gedankenlosigkeiten beim Arbeiten deutlich als das was sie sind, während wir dies beides von dem technischen Unvermögen nicht auseinanderkennen, wenn wir nur zeichnen lassen. Ein Beispiel: Ich lasse, wenn ich auf die Darstellung eines kreisförmigen Dinges hinaus will, erst eine Stürze, einen Teller, einen Taler etc. aus unförmig gerissenem Papier schneiden — notabene ohne daß vorher eine Vorzeichnung oder Angabe von Maßen etc. oder auch nur eine Besprechung erfolgt wäre — und schon mancher hat sich darüber gewundert, wie gleichmäßig, man möchte sagen, wie tadellos diese Kreisform in diesem Material mit der Schere geformt wird. Es ist ja aber eigentlich ganz natürlich: jedes Kind, selbst das schwächste, hat eine völlig klare Vorstellung von dem im Abbild verlangten Gegen-

Digitized by Google

ſtande und es geſtaltet ſein Bild ganz konkret aus dem Papierſtück heraus, indem es daran herumſchneidet, bis es nach ſeinem Willen und ſeinem Vorſtellen geworden iſt. Nun verlange man aber, daß dasſelbe Ding auch gezeichnet werde, und man wird über die Mangelhaftigkeit der Darſtellungen ebenſo erſtaunt ſein. Es iſt dies alſo ein Beweis dafür, daß es bei der graphiſchen Darſtellung dieſes kreisförmigen Dinges keineswegs darauf ankommt, die Kinder von der begrifflichen Formel des Kreiſes zu überzeugen und ſie dahin zu bringen, daß ſie dieſe wörtlich geläufig herſagen können, ſondern es iſt dieſe graphiſche Darſtellung lediglich eine Angelegenheit der Übung der motoriſchen Organe. Das heißt die benötigten Gelenke und Bewegungen müſſen mobil gemacht werden, damit ſie ſich der Vorſtellung entſprechend betätigen.

Hier alſo wurde durch das voraufgehende Formen des Dinges bewieſen, wo die Vorſtellung bereits da iſt, und es hält uns davon ab, die Kinder am unrechten Orte und zu unrechter Zeit mit unrechten Dingen zu quälen. Es würde uns zeigen, daß wir uns zur Behebung der bezeichneten Mängel in der graphiſchen Darſtellung ganz anderer Mittel bedienen müſſen, als des langdauernden, erſchlaffenden Hin- und Wiederwegmachens der betreffenden Form auf dem Papier.

Es werden ſich aber bei vielen, beſonders bei zuſammengeſetzten Körpern, viele Vorſtellungsmängel bei den Kindern finden. Da muß nun eingeſetzt werden, um ſie zu beheben. Auch da hilft das Formen



8 Walter Sch.: ($12^{1}/_{2}$ J.) Darſtellungen einer Glockenblume. 1. Silhouetten nach der Natur, 2. farbige Pinſelzeichnung nach der Natur, 3. Gedächtniszeichnung vor dem Formen d. Gl., 4. Gedächtniszeichnung nach dem Formen der Glockenblume (von der Seite und von vorn gefordert). (Aus der 13. Bezirksſchule zu Leipzig-L.)

Digitized by Google

besser als die Zeichnung, ja es ist sogar ohne Zweifel ein großer Irrtum, wenn man meint, durch einfaches zeichnerisches Nachbilden eines Dinges bekäme der Darsteller eine klare Vorstellung von ihm. Wie irrig diese Meinung ist, möge folgendes Beispiel beweisen (Abbildung 8 und 10): Ich ließ im Klassenunterricht eine Glockenblume erst silhouettieren, dann farbig mit Pinsel und Wasserfarbe auf Papier darstellen. Dann verlangte ich von den Kindern eine Gedächtniszeichnung. Bei allen Kindern ohne Ausnahme kamen dabei — wie ich vermutet hatte — jammervolle Resultate zum Vorschein. Die meisten wußten überhaupt nicht, was sie zeichnen sollten und brachten ein ganz verzerrtes Etwas aufs Papier — selbst die besten Zeichner fanden sich nur kümmerlich ab. Dann ließ ich die Glockenblume formen. Die Bewegung der Blütenblätter wurde beobachtet und aus ihrem organischen Bau begründet und die Anordnung der Staubgefäße und Kelchblätter nach mehrfacher Beobachtung des Objektes aus dem Gedächtnis geformt. Hiernach ließ ich die Glockenblume von vorn und von der Seite gesehen zeichnen, und ich konnte bestätigt finden, daß nunmehr von ebenfalls allen ohne Ausnahme eine wohl schlichte, bei manchen Kindern auch hölzerne, immerhin aber sachlich richtige Zeichnung zu stande kam. — Es beweist dies, daß es ebensowenig, wie es Aufgabe des Zeichenunterrichts ist, etwa geometrische Formeln zu erlernen oder die technisch korrekte Darstellung geometrischer Einheiten zu erzwingen, ebensowenig richtig sein kann, lediglich das äußere Bild eines Dinges zu kopieren. Denn alles Kopieren ist Unfug — auch ein bloßes die-Natur-Kopieren. Wer nichts kann als das, und täte er's noch so virtuos, bleibt ein Sklave des Modells, und in sich selber bleibt er leer und nimmt nichts mit hinweg als ein vages verschwommenes Bild einer unverstandenen Sache. Nichts aber tut uns allen und so doch auch unserer kommenden Generation, die wir doch mit besseren Gütern ausrüsten wollen, als wir selbst ausgerüstet waren, so not, als Vermeidung aller Oberflächlichkeit und statt dessen die Kultur des Innenmenschen. Drum wollen wir auch keine Ausdrucksfähigkeit, wo nichts da ist was ausgedrückt werden könnte, sondern wir wollen erst im Kinde etwas aufbauen, und dann wollen wir mit dem schlichtesten auch unbeholfenen Ausdruck zufrieden sein, wenn nur etwas innen ist, was heraus will, und dann, wenn dies das Eigene des Ausdrückenden selber ist.

Das Formen aber bildet den Innenmenschen, denn durch die Möglichkeit, körperliche Dinge in allerkonkretester Gestalt nachzubilden, bietet es ihm eine fortwährende Kontrolle über seine Vorstellungen, und

Digitized by Google

es stärkt und befestigt diese. Das Zeichnen kann dies nicht in dem Maße. Bei ihm ist es möglich, daß der Darstellende seine unvollkommene Vorstellung von der Sache durch einige nach etwas aussehende Striche verdeckt, beim Formen nicht. Das Zeichnen schafft Symbole, das Formen reale Abbilder der Form.

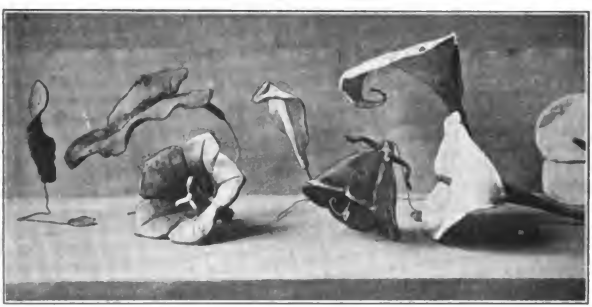
Daher ist es wichtig, das Formen auch in jeglichem Unterrichte, in dem es gilt klare Vorstellungen zu schaffen, anzuwenden. Im Anschauungsunterricht, in der Heimatkunde, der Geographie, der Geschichte, im Deutschunterricht, im Rechnen, vor allem aber in der Naturkunde, in der Raumlehre und im Zeichnen wird das Formen ausgezeichnete Hilfen geben. Es wird ein wesentliches Mittel werden, daß die Kinder nicht nur über die Dinge, sondern von ihnen, aus einer geklärten Vorstellung heraus sprechen, oder sich zeichnerisch ausdrücken werden. Speziell im Zeichnen habe ich gefunden, daß die Ursache, daß sich Kinder über Dinge, deren Darstellung ihnen an sich nicht zu schwer sein würde, zeichnerisch nicht korrekt ausdrücken konnten, stets die war, daß ihre Vorstellung der Sache versagte oder doch, daß der Unterschied zwischen dieser Vorstellung

9 1. Halbe Eiformen, 2. Geformte Schneckenhäuser, 3. Kistenecke, 4. Tritt, 5. Teil einer Verbotstafel, 6. Kiste mit Abwicklung, 7. Tisch und 8. Starkasten. □
(Aus der 13. Bezirksschule zu Leipzig-L.)

des wirklichen Dinges und dem von der falschen Zeichnung ausgehenden Eindruck einer falschen Wirklichkeit nicht wahrgenommen wurde. So konnte ich beobachten, daß sowohl vor dem Objekt, als besonders beim Zeichnen aus dem Gedächtnis an Hauptverhältnissen wie an Einzelheiten Fehler gemacht werden, vielfach weil die Kinder nicht genau wissen, wie denn nun eigentlich die betreffenden Verhältnisse an dem Objekte sind. Wenn die Kinder beispielsweise an der Zeichnung einer Kiste mit Schiebe-

Digitized by Google

deckel die Einschubleiste und Nute nicht richtig zeichnen können, so liegt das tatsächlich daran, daß ihre Vorstellung von den betreffenden Verhältnissen an diesem Objekt keine klare ist und daß ihnen selbst das fortwährende Anschauen des Modells diese nicht vollkommen klar vermittelt. Die perspektivische Erscheinung des Objekts bildet da eine wesentliche Hemmung, sie muß erst abstrahiert werden, wenn man mit Hilfe des Auges eine klare Vorstellung der wirklichen Verhältnisse am Dinge gewinnen will. Die formende Darstellung ist abstraktionslos, bei ihr wird die Wirklichkeit so nachgebildet, wie sie ist; darum erzeugt sie auch irrtumslose und unverschleierte Eindrücke. Ich habe deshalb die in Abb. 9 aufgeführten Geräte oder Teile davon (Kistenecke, Teil einer Verbotstafel) formen lassen und fand nun auch die zeichnerische Darstellung wesentlich besser werden



10 1. Alpenveilchen-Blütenblatt, 2. Blatt der Calla, 3. und 5. Glockenblumen, 4. Lilienblütenblatt, 6. und 7. Callablüten.
(Aus der 13. Bezirksschule zu Leipzig-L.)

Die Kräfte des Kindes sind nun gestärkt, selbst zu erkennen, wo es gefehlt hat. Und darauf kommt es schließlich doch immer wieder an. Nicht, daß die Kinder auf irgend eine Weise eine fehlerfreie Zeichnung zustande bringen, ist wichtig, sondern daß ihre nach innen und außen projizierenden Kräfte allmählich so gestärkt werden, daß sie Fehler vermeiden, solche erkennen und sie verbessern können.

Und dann soll mir das Formen noch einen andern Weg ins Innere

Digitized by Google

der Kinder bahnen: Es soll ihnen Schönheiten als solche erschließen: die Schönheiten der Form und ihrer Bewegung.

Die meisten Menschen stehen vor Schönheiten wie vor einem Buche mit sieben Siegeln. Sie wissen nicht recht, was sie in dieser Beziehung mit den Dingen machen sollen. Sie ahnen vielleicht dunkel, daß an ihnen etwas ist, was ihr Gemüt irgendwie bewegt, was man „schön" nennt. Aber was ist's, wo steckt's? wie kommt man dahinter? Meist wird das „Schöne" am ganz verkehrten Flecke gesucht. Ich will hier nicht von unserer Ornamentiasis reden, aber sie ist einer der Orte, wo sich die Unkultur unseres Schönheitsempfindens offenbart. Und doch gibt es eine Methode des Schönheitentdeckens: Nachschaffen, ein schlichtes treues Abbild schaffen. Der Schaffende entdeckt und genießt Schönheiten. Indem er seinen Stoff bildet, daß er dem Vorbild treu werde, geht ihm alles das erst auf, was eigentümlich und besonders daran ist. — Wie lernt man besser sehen, was an der Farbe der Rose so schön ist, als dadurch, daß man sie abzubilden versucht? Wer das ernstlich versuchte, der hat Entdeckungen an ihr gemacht und er hat auch an seinem Gefühl etwas mit davon weggenommen, selbst wenn er erkennen mußte, daß ihm nicht völlig gelang, was er sich vornahm. Und so ist es auch bei der Form. — Formen entdeckt man aber nicht mit der lichtempfindlichen Netzhaut, sondern mit den Muskeln! Bei fein empfindenden Menschen genügen dazu schon die Muskelempfindungen des Auges, das sich tausendfältig bewegen muß, um den Richtungen und Bewegungen der Form zu folgen. Bei weniger fein Empfindenden — und das sind wohl die meisten — brauchen wir gröbere Mittel, um die Eigentümlichkeiten der Form zur Empfindung zu bringen. Gewiß machen diese die Augenbewegungen beim Betrachten der Form auch so wie jene, aber sie fühlen sie nicht. Da hilft das Tastgefühl der Hand, und diese wird betätigt durch ein Nachformen des Objektes in formbarem Material. Wer das Blütenblatt eines Alpenveilchens geformt hat, und wäre sein Werk auch nur ein technisch ungeschicktes Machwerk, dem ist eine Ahnung von dem Besonderen gerade von dessen Form, von dessen Drehung und Bewegung, also von seiner Schönheit aufgegangen. Und ohne daß ein Wort von Schönheit geredet zu werden brauchte, hat dabei sein Vermögen, Eigentümlichkeiten der Form als Schönheit zu empfinden, die erste leise Anregung erfahren. Die Freude an der Schönheit kommt mit der Entdeckerfreude von selber: Erst freut man sich des Erkennens, dann am Erkannten selber. Drum lasse man Blätter und Blüten nicht nur zeichnen. Man lasse deren auch solche oder Teile von ihnen, die sich der Einfach-

Digitized by Google

heit ihrer Bewegung nach dazu eignen, in formbarem Material nachbilden. Und ich glaube, diese Arbeit nützt den Kindern. Freilich messen und wägen kann man Erfolge dieser Art nicht und ausstellen auch nicht recht. Nur wer in den Unterricht selbst kommt wird sehen, daß das Material, was hier geformt wird, nicht der Ton ist oder die Plastilina, sondern die Kinder selber. — Aus deren Arbeiten aber kann die Erfolge nur der herauslesen, der das Kind und die Eigenart kindlichen Ausdrucks kennt und respektiert, und der aus den Zeichen auf das Innenleben zu schließen versteht, dessen Ausdruck sie wurden.

11 Formende Kinder im Zeichensaal der 13. Bezirksschule in Leipzig-L.

Denjenigen, die sich für den Betrieb des Formens im Unterrichte interessieren, mögen noch folgende Bemerkungen dienen: Angeregt durch Fr. Hertel, Zwickau, wendeten seit Ostern 1902 einige Kollegen das Formen als methodisches Hilfsmittel in ihrem Unterrichte an der 13. Bezirksschule in Leipzig-L. an. Es sind damit die besten Erfahrungen gemacht worden. Die Befürchtungen, es nähme zu viel Zeit weg, haben sich nicht bestätigt,

Digitized by Google

ebensowenig selbstverständlich die andere, die Kinder würden das Material zu Unfug benutzen. Das Interesse der Kinder ist ganz bei dieser Art der Betätigung; sie machen es gern, und der gute Einfluß des Formens auf die Lebendigkeit, Klarheit und Tiefe der Vorstellungen ist unverkennbar. Viele Kinder, besonders sprachschwache, lernt man, wenn geformt wird, plötzlich von einer anderen Seite kennen. Man sieht, wie auch sie etwas zum Aussprechen in sich tragen, oft mehr als sprachgewandtere. Es ist auffallend, wie das Formen Kinder und Lehrer einander näher bringt; dieser lernt die Kinder besser in ihrer Eigenart und jene den Lehrer mehr als beratenden Freund kennen.

Technischer Vorbereitungen bedarf es bei den Kindern nicht. Für den Lehrer empfiehlt es sich, die Arbeiten, die in der Klasse gemacht werden sollen, erst selbst für sich durchzuarbeiten. Aber auch dazu bedarf er keiner technischen Vorbeitung, er soll nur selbst erst das erlebt haben, was er dann seine Kinder erleben lassen will. Das Formen ist nicht zu verwechseln mit Modellieren, das heißt: mit dem Schaffen eines alle Zufälligkeiten berücksichtigenden äußerlichen Abbildes. Die äußere Form wird vielmehr begründet aus dem inneren organischen Zusammenhang heraus. Vorzügliche Anregungen hierzu finden sich in dem Buche Fr. Hertels: „Das Formen als intensivster Anschauungsunterricht."

Als Material wird statt Ton, der zu sehr stäubt und, wenn nicht naß erhalten, zerbröckelt, Plastilina[1]) verwendet. Außerdem findet auch Seife (zum Schneiden), sowie Papier zum Falten und Schneiden Verwendung. Für gewöhnlich wird die Formarbeit nur mit den knetenden und streichenden Fingern ausgeübt. Nur für gewisse Formeigentümlichkeiten bedarf man eines einfachen spachtelförmigen Formholzes. Diese sind in genügender Anzahl, ebenso wie Scheren von der Schule angeschafft worden. Ebenso deckt die Schulbehörde jährlich auch einen gewissen Betrag für das verbrauchte Material. Doch es bringen auch eine größere Anzahl Kinder Geld mit, um ihre Formarbeiten am Schlusse des Jahres behalten zu dürfen. Die jährlichen Neukosten sind gering, da das Material weich bleibt und sich wieder umkneten läßt.

Die beifolgende Abbildung Nr. 11 zeigt einige Kinder bei der Formarbeit im Zeichensaal.

Über die Entfernung des Religionsunterrichts aus der Schule.

Von Ernst Linde.

Die Bremer Lehrerschaft bekannte sich im Mai v. J. in zwei großen Versammlungen zu der Ansicht, daß der Religionsunterricht in der Schule vom Übel sei, und setzte eine Kommission ein, welche dies in einer aus-

[1]) Plastilina ist eine wachsartig knetbare Fettmasse, die in 3 Härtegraden und 21 Farbtönen in der chem. Fabrik von Dr. Fr. Wilhelmi (Leipzig-Reudnitz) angefertigt wird.

Digitized by Google

führlichen Denkschrift begründen sollte. Diese Denkschrift erschien im September unter dem Titel: „Religionsunterricht oder nicht?" Sie wurde in einer dritten allgemeinen Versammlung des Bremischen Lehrervereins mit 273 gegen 43 Stimmen genehmigt und hierauf der obersten Schulbehörde mit der Bitte eingereicht, die Behörde möge verfügen, daß der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen abgeschafft werde. Mittlerweile ist denn auch die Entscheidung gefallen: Senat und Bürgerschaft haben es abgelehnt, dem Antrag Folge zu geben. Natürlich ist damit die Frage nicht endgültig entschieden, sondern nur vertagt worden; sie wird vermutlich immer einmal wieder auftauchen. Es kann auch keinem Zweifel unterliegen, daß das Vorgehen der Bremer Lehrer in dem weiteren Kreise der deutschen Lehrerschaft viel Sympathie und Beifall gefunden hat, wenn auch — nach meiner subjektiven Schätzung — die Zahl derer weit größer sein dürfte, die darin einen Beweis von jugendlichem Radikalismus und von Unfähigkeit, eine so große Erscheinung wie die Religion gebührend zu würdigen, erblicken, der in Erstaunen setzt. Zahlreich sind die Erörterungen in der pädagogischen, kirchlichen und politischen Presse, in denen das Vorgehen der Bremer Lehrerschaft kritisch beleuchtet worden ist. Aber vielleicht wird man jetzt, da die Frage für Bremen selbst vorläufig entschieden ist, um so eher geneigt sein, einer ruhig objektiven Erörterung derselben, wie ich sie mir hier vorgesetzt habe, Gehör zu geben.

Versuchen wir es zunächst einmal, die feindselige Stellung jener 273 Bremer Lehrer zum Religionsunterricht zu begreifen. Von vornherein muß es Wunder nehmen, wie gerade in dem freigesinnten Bremen eine solche Krise entstehen konnte. Daß an andern Orten, z. B. in Preußen, da, wo es am schwärzesten ist, der Religionsunterricht dem Lehrer als ein schweres Joch aufliegen kann, indem der Zwiespalt zwischen dem, was er glaubt, und dem, was er lehren soll, unüberbrückbar geworden ist, das wäre begreiflich, — wie es denn auch in der Tat schon öfters zu offenen, noch viel häufiger aber wohl zu geheimen Konflikten geführt hat. Aber in Bremen, wo ein Prediger (Kalthoff) wirken darf, der die Historizität der Person Jesu leugnet, wo ein anderer (Mauritz) jahrelang Kindtaufen mit selbstgemachter Taufformel vor-

Die Frage der Reform des Religionsunterrichts ist durch das Vorgehen der Bremer in Fluß gebracht worden. Auf der Bahn des Fortschritts bewegen sich die Bremer ebensowohl wie unser geschätzter Mitarbeiter E. Linde. Wir bringen aus diesem Grunde seinen Artikel zum Abdruck, obgleich wir in wesentlichen Punkten abweichender Meinung sind. Die Redaktion.

Digitized by Google

nehmen, wo ein dritter (Burggraf) in seinen „Schillerpredigten" den Rahmen der herkömmlichen kirchlichen Erbauung völlig sprengen darf, — da, sollte man meinen, wäre die sonst überall so schmerzlich gesuchte Versöhnung von Glauben und Wissen leicht gefunden, und es stände den Lehrern frei, den vorgeschriebenen religiösen Lehrstoff in einer Weise zu behandeln, daß ihnen das böse sacrificium intellectus dabei nicht auferlegt würde. Es scheint aber, als ob dort neben den genannten Erscheinungen doch noch eine hierarchisch-orthodoxe Strömung Gewalt habe, und daß gerade die Schule derselben besonders ausgesetzt sei. Denn die Denkschrift spricht von einem „Druck der Kirche", unter dem die Lehrerschaft stehe, von der „Last des kirchlichen Überlieferungsstoffes"; sie weiß zu berichten von Maßregelungen, die sich dortige Lehrer wegen ihrer Stellungnahme zu religiösen Fragen zugezogen hätten, von einer Überwachung der privaten literarischen Tätigkeit der Lehrer seitens der Kirche; auch sei eine freiere, wissenschaftlich und historisch treuere Behandlung des Unterrichtsstoffes, als sie die kirchliche Tradition mit sich bringe, „an den maßgebenden Stellen wohl niemals eigentlich gern gesehen worden". So ist also auch dort der Religionsunterricht den Lehrern ein Kreuz, aus demselben Grunde wie an andern Orten: Weil sie etwas lehren müssen (oder lehren zu müssen glauben), was sie selbst nicht für wahr halten können, weil sie eine unüberbrückbare Kluft zwischen der Kirchenlehre (die sie aber bloß im Sinne der Orthodoxie zu nehmen wissen) und der modernen Weltanschauung erblicken, und weil sie von Herzen nur dieser letzteren zugetan sind. Es ist also der alte Streit, wie er uns am prägnantesten in der Formel „Moses oder Darwin" entgegentritt, in dem die Bremer mit ihrem Beschlusse und mit ihrer Denkschrift mitten inne stehen. Ist die Welt in sechs Tagen von einem überweltlichen Geiste geschaffen worden, oder hat sie sich in unendlich langen Zeiträumen aus dem kosmischen Urnebel in lückenloser Stufenfolge von innen heraus entwickelt? Kann jene überweltliche Macht nach Willkür in die Verkettung der Geschehnisse eingreifen und Wunder wirken, z. B. eine Eselin zum Sprechen bringen, ein ganzes Volk trocken durchs Meer schreiten lassen, drei Männer im feurigen Ofen unversehrt erhalten u. dergl. m., oder besteht ein weltbeherrschendes Kausalgesetz, nach welchem nichts geschieht, was nicht seine natürliche Ursache habe und wonach aus gleichen Ursachen auch ewig gleiche Wirkungen hervorgehen? Steht die Erde im Mittelpunkt des Weltalls, oder bildet die Sonne den Mittelpunkt unseres Planetensystems? Kann eine Jungfrau gebären, oder ist Christus nicht vielmehr Josefs und Mariens Sohn gewesen? Kann ein Toter nach drei Tagen

Digitized by Google

wieder auferstehen, oder verfällt nicht vielmehr der begrabene Leib unrettbar der Verwesung? Wahrlich, man begreift, wenn wir wirklich in allen diesen Fragen vor das eherne Entweder-Oder gestellt wären — und nach der Auffassung jener 273 bremischen Lehrer sind wir es —, daß dann der Religionsunterricht zu einer unerträglichen Last werden müßte, von der man nur wünschen könnte, sie so bald wie möglich abzuwerfen.

Es kommen aber zu dieser intellektuell-wissenschaftlichen Schwierigkeit noch zwei weitere, ebenfalls in der Denkschrift stark beklagte: eine ethische und eine pädagogische, die den Religionsunterricht für alle Gesinnungsgenossen der Bremer zu einem Kreuz machen. Die ethische Schwierigkeit besteht darin, daß „die sittlichen Anschauungen namentlich der Schriftsteller des Alten Testamentes unserer Zeit vielfach fremd sind. Opferdienst, Satzungswesen, Akte der Roheit, Grausamkeit und Zügellosigkeit treten uns entgegen". Und dazu fordert die Kirche noch, daß „Männer wie Jakob, David, Salomo, die nach den Anschauungen unserer Zeit als mit den schwersten sittlichen Mängeln behaftet erscheinen," als fromme Männer zu betrachten sind, an denen moralische Kritik zu üben gar nicht statthaft ist. Das Gleiche gilt von Samuel, für welchen die Kirche unbedingte Parteinahme fordert, während „die unbefangene Betrachtung des historisch Gebildeten zu ganz andern Schlüssen kommt". Und was die sittlichen Forderungen der Bergpredigt betrifft, so bieten sie wenigstens „in ihrer extremen Formulierung keinen eben sehr glücklichen Ausgangspunkt für die sittliche Belehrung". Die pädagogische Schwierigkeit endlich besteht darin, daß die Kinder „unvermittelt in ganz fremdartige und fernliegende Zeiten und Verhältnisse eingeführt werden. Es ist ein Unding, Kinder in den ersten Jahren des Schulbesuches mit den Sitten, Gebräuchen und Gedankengängen syrisch-arabischer Beduinen der Vorzeit zu behelligen; es ist ein Unding, sie mit Bibelsprüchen und Gesangbuchversen zu plagen, in denen fast jedes Wort ihnen unverständlich ist, und es raubt ihnen alle Lust und Liebe zur Sache, wenn sie unaufhörlich acht Jahre hindurch dieselben Stoffe aufs neue durcharbeiten müssen."

So die Bremer! Man sieht: Es sind durchweg die alten Klagen, die man dem Religionsunterricht gegenüber erhoben hat. Aber bisher lebte man immer noch des Glaubens, dem Übelstande könne durch eine Reform dieses Unterrichts abgeholfen werden; denn derselbe biete doch immer noch neben jenen Schwierigkeiten und Mängeln so zahlreiche und erhebliche pädagogische Vorzüge, daß man seiner nicht gut entbehren könne. Die Bremer haben nun alle Hoffnung aufgegeben. An dem

Digitized by Google

vertrackten Religionsunterricht ist mit Flicken und Pflastern nichts mehr zu bessern; hier ist nur eine Doktor-Eisenbart-Kur am Platze: Ecrasez l'infame! Herunter mit dem faulen, schwärenden Gliede am Leibe des Schulorganismus! Und sie geben sich der Hoffnung hin, in einem Moralunterricht, der an die Lektüre klassischer Stücke angeschlossen werden soll, und in einem religionsgeschichtlichen Kursus auf der Oberstufe einen vollwertigen Ersatz des amputierten Gliedes gefunden zu haben, während sie es den Eltern unverwehrt lassen wollen, ihre Kinder zum Geistlichen in den konfessionellen Unterricht zu geben.

Wir hatten uns vorgenommen, die Stellungnahme der Bremer zu begreifen; ist es uns gelungen? Ja, wenn wirklich alle die Schäden, die man dem Religionsunterricht mit Recht oder Unrecht nachgewiesen hat, unheilbar wären, wenn diesem Unterrichte daneben wirklich nicht noch positive Vorzüge anhafteten, wenn wirklich eine Versöhnung von Glauben und Wissen unmöglich wäre. Aber eben diese Voraussetzungen, die unwiderstehlich zu dem getanen Schritte getrieben hätten, sie sind nicht erfüllt. Ich formuliere meine der Meinung der Denkschrift entgegengesetzte Anschauung in folgenden fünf Sätzen, die mir zugleich zur Richtschnur meiner positiven Erörterungen werden sollen:

1. Die Bremer verkennen die kulturelle und pädagogische Bedeutung der Religion.

2. Sie verkennen die Notwendigkeit eines historisch-lehrhaften Vorstellungskreises (des „kirchlichen Traditionsstoffes") für die Religion.

3. Sie verkennen den ethischen und ästhetischen, den allgemeinmenschlichen Wert, sowie die Kindertümlichkeit dieses kirchlichen Traditionsstoffes.

4. Sie zeigen ein merkwürdiges Ungeschick in der Überwindung der diesem Stoffe anhaftenden Schwierigkeiten, weil sie sich

5. die Versöhnung von Glauben und Wissen, wie sie die moderne liberale Theologie, diese jüngste und entschiedenste Konsequenz der Kirchenreformation des 16. Jahrhunderts, zustande gebracht hat, noch nicht zu eigen gemacht haben.

1.

Vor allem ist der Unterschied zwischen Religion (Frömmigkeit) und religiösem Wissen energisch ins Auge zu fassen. Jene ist Gefühl, Stimmung, Gesinnung, dieses Vorstellung, Begriff, Gedanke; jene gehört der emotionalen, dieses der intellektualen Seite des Seelenlebens an. Nur jenes ist für die Frömmigkeit wesentlich, denn das bloße Wissen von reli-

Digitized by Google

giösen Dingen ist keine Religion. Da es sich nun im Religionsunterricht vorzugsweise um dieses religiöse Wissen handelt, das übermittelt werden soll, so könnte man sich wohl denken, daß jemand dem Religionsunterricht tödlichen Haß geschworen hätte, eben aus Liebe zur Religion. So einer ist Artur Bonus, der sich hierzu wie folgt äußert: „Man hat sich (als Schüler) auf dem Gymnasium mit der Religion angepöbelt und glaubt nun, sie zu ‚können'; so wird man für den Genuß Haeckelscher Seichtigkeiten reif. Und wenn man sieht, wie intim zehnjährige Stifte der Volksschule mit ‚Sünde', ‚Buße', ‚Glaube' Bescheid wissen, und wie jovial sie sich mit Gott, Christus und sämtlichen biblischen Größen stehen, so wird einem klar, woher jener Widerwille (gegen die Religion) in die niederen Stände geraten ist." [1]) Aber von diesem schönen Pathos, diesem edlen Zorn, diesem heiligen Schmerz darüber, daß im traditionellen Religionsunterricht etwas Großes und Herrliches vertrödelt und verschimpfiert wird, spürt man bei den Bremern nichts. Zwar sind sie nicht religionsfeindlich, im Gegenteil: Spuren davon, daß ihnen die religiösen Erfahrungstatsachen nicht fremd sind, und daß sie sie aus dem andern Unterrichte nicht entfernt wissen wollen, finden sich hin und wieder. Von denjenigen christlichen Ideen, die sich in den den Schülern zu bietenden Literaturschätzen finden, soll — so sagen sie ausdrücklich — die Schule Notiz nehmen. Aber liegt nicht schon in diesem Ausdruck „Notiz nehmen" ein so kühles Interesse, wie es sich bei wahrhaft von der Gewalt der Religion Ergriffenen unmöglich findet? Und auch sonst legt die ganze Denkschrift Zeugnis genug davon ab, daß sich die Bremer hinsichtlich der Bedeutung der Religion für unser gesamtes Kulturleben in einer schwer begreiflichen Verblendung befinden. Schon daß sie den Satz der Sozialdemokratie: „Religion ist Privatsache", zu dem ihrigen machen, läßt tief blicken. Zwar wenn bloß damit gesagt sein soll, daß die Pflege der Religion keine Angelegenheit des Staates sei, so mag er passieren. Es liegt aber doch auch darin, daß die Religion lediglich Sache des Individuums sei, etwas, das die Gemeinschaft absolut nichts angehe, gleichsam ein Privatvergnügen, ein Privatluxus des Einzelnen, das man von höherer Warte gutmütig lächelnd dulden könne, gegen das man aber sofort Front machen müsse, sowie es über diese Sphäre hinausgehen und mitbestimmend auf die geistigen und sozialen Verhältnisse eingreifen wolle. In diesem Sinne muß jener Satz rücksichtslos bekämpft werden. Die Religion ist kein bedeutungsloses Anhängsel der Persönlichkeit, das

[1]) „Vom Kulturwert der deutschen Schule." S. 35.

Digitized by Google

ebensogut auch fehlen könnte, sondern sie steht geradezu im Zentrum der Persönlichkeit, und es gehört geradezu zu ihrem Wesen, daß sie alle Lebensverhältnisse durchdringt, zunächst die des Einzelnen, dann aber auch die der Gesamtheit. Warum geraten sich denn die Geister so oft in die Haare, wenn es sich um die Erörterung religiöser Fragen handelt, was hat denn die religiösen Verfolgungen, die Ketzergerichte und Religionskriege so fanatisch gemacht, wenn nicht der Umstand, daß die Eifernden dabei fühlten, es handelt sich um ein Lebensinteresse im eigensten Sinne des Wortes, um ein höheres, ideales Sein oder Nichtsein, dem gegenüber selbst das reale leibliche Sein auf die Stufe eines bloßen Schattendaseins hinabgedrängt wird. Und es sieht auch nicht im geringsten danach aus, als wenn diese Bedeutung der Religion, und das Gefühl dafür, gegenwärtig im Abnehmen begriffen sei. Unsere protestantischen Kirchen werden zwar vielfach nur schwach besucht. Dafür aber stoßen religiöse Fragen noch überall auf das lebhafteste Interesse; in zahlreichen Büchern, Zeitschriften und Vereinen werden sie verhandelt, zahlreiche Religionsgesellschaften senden jährlich Tausende von Boten aus zur Belehrung und Bekehrung der Andersgläubigen, und unser gesamtes wissenschaftliches und künstlerisches Leben beweist in fast täglichen Neuerscheinungen, wie sehr die religiöse Frage auch noch heute die Gemüter bewegt. Und das kann ja auch gar nicht anders sein! Denn wie mit Augen und Ohren, mit Händen und Füßen, wie mit Verstand und Willen, mit dem Sinn für das Gute und Schöne, so wird der Mensch auch immer wieder mit dem Organ für die Religion geboren. Es kann vorkommen, daß einem dieser Sinn – so gut wie jeder andere – mehr oder weniger verschlossen ist: Das beweist nichts gegen den Gattungstypus der Religion. „Religion ist ein unaussprechlicher Seufzer, im Grunde der Seelen gelegen," lautet ein schönes Wort des alten Sebastian Frank. Ja, sie ist der unaussprechliche Seufzer des menschlichen Herzens nach dem Vollkommenen, nach dem absolut Guten, Wahren, Schönen; sie ist das Vertrauen, daß dieses Vollkommene nicht bloß eine Phantasmagorie des menschlichen Geistes, sondern daß es irgendwo und irgendwie Realität sei, und sie ist freudige Gewißheit, daß sich uns dieses höchste Mysterium durch sinnliche Vermittlung offenbar gemacht habe. So ist die Religion die Götterspeise für den verborgensten und unstillbarsten Hunger unseres Gemüts, der festeste Boden unseres Idealismus, der unversiegliche Quell unseres Optimismus, unserer Arbeitsfreudigkeit und unseres Lebensmutes. Kurz, sie ist recht eigentlich der Knotenpunkt unserer geistig-sittlichen Persönlichkeit. Wo wir daher eine starke,

Digitized by Google

in sich gefestete Persönlichkeit finden, da stoßen wir in ihr sicher auch auf die Religion in irgend einer Form. Und möchte immerhin auch der gereifte Charakter jeder Religion entbehren können: Eine Persönlichkeitsbildung ohne Religion ist für mich undenkbar! Nur wenn dem Kinde das Vollkommene, zu dem es sich emporstrecken soll, sich in der konkreten Gestalt einer Persönlichkeit darbietet, nur wenn es mit der absoluten Idealität über den Wolken wie mit einem persönlichen Wesen vertraute Zwiesprach halten kann, nur dann rundet und festet es sich innerlich nach dem Muster jener Idealität. Mag es auch dem viel erfahrenen und philosophisch geschulten Geist des Erwachsenen unmöglich geworden sein, sich die absolute Realität als den „lieben Vater im Himmel" vorzustellen: Für das Kind ist dies zweifellos die einzig angemessene Vorstellung.

Wenn aber die Religion so im Mittelpunkte der Persönlichkeit steht, dann muß sie folgerecht auch im Mittelpunkt unserer Erziehung und unseres Unterrichts stehen. Selbst wenn wir also darauf verzichten zu können glaubten, besondern Religionsunterricht geben zu müssen, und wenn wir dafür wie die Bremer einen an die Lektüre anzuschließenden Moralunterricht einstellen wollten, so müßten wir doch das Religiöse mit weit größerer Intensität betreiben, als es bei einem bloßen „Notiznehmen" der Fall ist. Wir müßten die religiösen Momente in jenen Literaturstücken ganz besonders hervorheben, wir müßten auch in den andern Unterrichtsfächern, wo sich uns die Gelegenheit dazu bietet, in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Singen, den religiösen Einschlag recht geflissentlich hervorzukehren suchen. In der Tat wird auch eine Erziehung, welcher die Religion im Mittelpunkte ihres Wirkens liegt, auf all dies nicht verzichten, – womit freilich nicht gesagt sein soll, daß sich in den genannten Fächern allen eine Art religiöser, salbungsvoller Kannegießerei breitzumachen habe.

Aber all dies würde der Bedeutung der Religion noch keineswegs genügen; vielmehr ist notwendig, daß den Kindern auch in besondern Stunden ein positives religiöses Wissen vermittelt werde.

2.

„Ohne einen bestimmten, ins Gebiet des Übersinnlichen hinübergreifenden (metaphysischen) Vorstellungskreis ist keine Religion denkbar," sagen die Bremer sehr richtig. Ich lege hier den Ton auf das Wort „Vorstellungskreis". Die Religion ist zwar, wie wir eben sagten, an sich selbst kein Wissen, sondern ein Fühlen. Aber sie erzeugt ein

Digitized by Google

Wissen, — erzeugt es mit so unbedingter Notwendigkeit, als sie sich des ganzen Menschen, einschließlich seines Intellekts, bemächtigt. So konkresziert sich die abgeblaßte, abstrakte allgemeine Religiosität zur lebensfrischen, blutvollen positiven Religion, konkresziert sich auf dreifache Weise: durch eine Lehre, durch eine Geschichte und durch eine Gemeinschaft. Es fragt sich nun: Sollen wir unsere Kinder in eine solche positive Religion einführen, oder sollen wir ihnen, wie es die Bremer wollen, bloß die allgemeinen religiösen Vorstellungen, wie sie sich in den Werken unserer klassischen Literatur finden, gelegentlich übermitteln, um ihnen dann auf der Oberstufe nach Rousseauschem Rezepte die verschiedenen Religionen der Reihe nach vorzuführen und sie aufzufordern: „Nun wählt!" Ich gebe meine Entscheidung in zwei Sätzen, denen ich eine kurze Begründung folgen lasse: 1. Positiver Religionsunterricht ist dem allgemeinen vorzuziehen, und 2. unter allen positiven Religionen kann für uns nur die christliche in Frage kommen.

Die einzelne, positive Religion steht der allgemeinen Religiosität gegenüber wie der einzelne, individuelle Mensch dem Gattungsbegriff Mensch, d. h. sie ist ungleich wirklicher, wirksamer, realer, lebendiger. In Lehre, Geschichte und Gemeinschaft hat sich die positive Religion einen Körper geschaffen, durch den sie sichtbar, greifbar vor uns steht, der sie selber wie mit Händen in den Zusammenhang der geistigen Entwickelung hineingreifen läßt. Der allgemeinen Religion fehlt diese dreifache Verkörperung; sie schwebt daher verschwommen, grau, schemenhaft in den Lüften. So haben z. B. fast alle Religionen in der Person ihres Stifters ein Musterbeispiel der Frömmigkeit, von dem die lebendigsten Wirkungen zu jedem Einzelnen ausgehen. Der allgemeinen Religion fehlt ein solches Musterbeispiel. Vor allem aber dürfen wir nicht vergessen, daß man Kindern gegenüber niemals konkret und bestimmt genug sein kann. So wie sie im Sittlichen bestimmte, möglichst buchstäbliche Gebote und Verbote haben wollen, so muß auch die Religion, die wir sie lehren, möglichst reich an konkreten Zügen sein. Es ist nicht genug, ihnen zu sagen, daß Gott die Welt geschaffen habe, sie wollen auch im einzelnen wissen, wie es dabei zugegangen ist. Insofern nun jede positive Religion reicher an solchen konkreten Zügen ist, als eine „philosophisch gereinigte" allgemeine Religion, insofern ist jene unbedingt kindertümlicher als diese.

Also Unterricht in einer positiven Religion muß sein. Ist nun wirklich die Frage noch offen, welches der großen „Religionssysteme" wir zu wählen haben? Sollen wir unsere Kinder zu Konfutse oder Laotse, zu Buddha oder Zarathustra, zu Mohammed, Moses oder

Digitized by Google

Christus führen? Es gibt eine Anschauung — sie hängt mit der zusammen, daß Religion Privatsache sei —, wonach alle diese Religionen gleichwertig seien, indem jede ihren Bekennern eine ähnliche Dosis Wahrheit, vermischt mit Irrtum, darbiete, indem jede ihre Bekenner mehr oder weniger beglücke, und indem es lediglich eine Sache des Zufalls (der Geburt), der Geographie, wie Rousseau sagt, sei, zu welcher von ihnen man gehöre. Aber insofern eine solche Ansicht nicht auf gröbster Ignoranz beruht, bekundet sie eine empörende Gleichgültigkeit oder Voreingenommenheit gegen das Christentum. Man studiere nur unbefangen alle diese Religionen, man vergleiche ihre Sittenlehren, man konfrontiere ihre Stifter, man prüfe ihre historischen Wirkungen, und man muß notwendig zu einer lauten und freudigen Bejahung des Christentums kommen. Der letztere Punkt ist besonders lehrreich: Während Konfuzianismus und Buddhismus die Völker Asiens in einen tausendjährigen Schlaf versenkt haben, während der Islam seine Bekenner zu einer kurzen, konvulsivischen Kulturblüte emporgepeitscht hat und sie dafür nun bei lebendigem Leibe verwesen läßt, hat das Christentum die abendländischen Völker langsam aber sicher zu der Höhe emporgehoben, auf der sie jetzt stehen, und — in der Form des Protestantismus — jene erhabenen Geister, einen Luther, einen Kant, einen Goethe, hervorgebracht, zu denen wir, als zu Erziehern der Menschheit, bewundernd emporschauen. Ja, man darf wohl sagen: Unter allen positiven Religionen besitzt die christliche die hervorragendste pädagogische Befähigung; und schon aus diesem Grunde kann nur sie für unsern Religionsunterricht in Frage kommen.

Wir sind damit bis zu dem Punkte vorgedrungen, daß wir klar sehen: Unterricht in der christlichen Religion bildet einen integrierenden Bestandteil aller wahren, d. i. aller persönlichkeitsbildenden Erziehung. Fragen wir nun nach der Art des religiösen Wissens, um das es sich in diesem Unterrichte handelt, so ist die Antwort eine dreifache: Wir müssen die künftigen Christen bekannt machen mit der Geschichte ihrer Religion, wir müssen sie einführen in die literarischen Denkmale derselben und wir müssen sie vertraut machen mit dem Lehrsystem, das sich als die verstandesmäßige Fassung des religiösen Lebens der Kirche im Laufe der Zeiten herauskristallisiert hat. Ich füge indessen sogleich hinzu: Die Aufgabe ist so groß, daß ihr streng genommen nur derjenige genügen kann, der das Studium seiner Religion zu seiner Lebensaufgabe gemacht hat: der Theologe. Für den Laien kann es sich nur um Ausschnitte und Auszüge aus dem ganzen Gebiete handeln, und auch diese sind nach

Digitized by Google

Maßgabe des kindlichen Verständnisses und der uns zur Verfügung stehenden Zeit noch weiter einzuschränken. Bei der Auswahl des Stoffes werden wir selbstverständlich zunächst auf das Religiös-Wertvolle sehen; aber auch hieraus ist dann weiter alles auszuscheiden, was dem kindlichen Geiste unassimilierbar ist. Die entscheidende Instanz für die Auswahl des Stoffes ist also niemals die Theologie, sondern die Laienreligiosität und die Pädagogik. Halten wir daran fest, so ist es schon hierdurch fast unmöglich geworden, daß es zu einem solchen Zwiespalt zwischen Kirche und Schule kommen könnte, wie ihn die Bremer als überall bestehend annehmen. Für die Volksschule, wie für das kindliche Alter überhaupt, wird der Unterricht im Christentum durchweg mehr oder weniger mit der Übermittelung seiner Geschichte zusammenfallen; d. h. also: Biblische Geschichte Alten und Neuen Testamentes und Kirchengeschichte bilden die hervorragendsten Disziplinen dieses Lehrfaches. Dazu kommen dann noch einige poetische Stoffe (biblische und kirchliche Dichtungen), als religiös besonders wertvoll. Gänzlich verzichten möchte ich für meine Person auf eine systematische Einführung in die Kirchenlehre, wie sie an der Hand der exponierten Katechismen oder besonderer Leitfäden noch vielfach üblich ist; denn hier ist der Sitz des eigentlichen Intellektualismus und Dogmatismus, unter deren Definitionen, Distinktionen, Subsumtionen, allegorischen Spielereien und traditionellen Auslegungen sich alle persönliche religiöse Wärme so leicht verflüchtigt. Noch sei einer Mißdeutung vorgebeugt: Die Menge der Religionsstunden macht es wahrlich nicht; im Gegenteil! Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß gerade das Überfüttern mit religiösem Lehrstoff und mit religiösen Rührungen und Erbauungen bei vielen eine Abkehr vom Christentum herbeiführt. Auch ist nicht zu befürchten, daß bei weniger Religionsstunden — sagen wir 2—3 in der Woche — die Religion zu kurz komme, wenn nur sonst der Lehrer eine christlich-religiöse Persönlichkeit ist. Und wo er dies nicht ist, da sind ja auch jene 2—3 Stunden noch vom Übel.

3.

Der „kirchliche Traditionsstoff", von dessen Notwendigkeit wie von dessen religiösem Werte wir uns bisher überzeugt haben, besitzt aber noch einige andere, von den Bremern verkannte Eigenschaften, um derenwillen es schade wäre, wenn wir ihn verlieren sollten. Die Sache liegt so, daß selbst diejenigen, denen dieser Stoff von zweifelhaftem religiösen Werte erscheint oder die ihn überhaupt vom religiösen Stand-

Digitized by Google

punkte nicht würdigen können, doch noch eine Lanze für ihn einlegen können, wenn sie nur unbefangen an ihn herantreten und überhaupt fähig sind, allgemein-menschliche, insbesondere ethisch-ästhetische Qualitäten zu schmecken. Ich denke hierbei besonders an die biblischen Geschichten des alten Testaments, gegen die sich ja so gern der Vorwurf völliger Wertlosigkeit, ja pädagogischer Schädlichkeit richtet. Selbstverständlich: die biblischen Schriftsteller schrieben weder für Kinder, noch für Prüde oder Moralphilister, sondern sie stellten das Leben dar wie es ist, in seiner ganzen unerbittlichen Wahrheit und Furchtbarkeit, sie machten (mit wenigen Ausnahmen) keine Heilige aus den von ihnen dargestellten Personen. Und so findet sich freilich vieles in jenen alten Schriftdenkmälern, das zu vertragen starke Nerven erfordert: Weder von dem, was uns von Lots Töchtern erzählt wird, noch von Judas Blutschande mit der Thamar, noch von der greuelvollen Erzählung Richter 19 und noch manchem andern könnte man sagen, daß es „lieblich und wohl lautete". Aber da wir für uns das Recht in Anspruch nehmen, auszuwählen, was uns für unsere Kinder gut dünkt, so werden wir selbstverständlich solche Historien einfach überschlagen: Es bleibt noch genug übrig, um ein paar Jahre davon zu zehren! Ja es steht ganz außer allem Zweifel, daß das allermeiste, das uns im alten Testament erzählt wird, entweder ethisch oder ästhetisch wertvoll, oder so kindertümlich, oder alles dreies zugleich ist, daß sich ihm aus den Literaturen aller Völker wenig an die Seite setzen läßt! Wie machtvoll poetisch setzt schon die Genesis ein: „Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde. Und die Erde war wüste und leer. Und es war finster auf der Tiefe. Und der Geist Gottes schwebte über dem Wasser." Es klingt wie die ersten schweren gehaltenen tiefen Töne einer Symphonie, eine große Spannung erweckend und eine erhabene Stimmung auslösend. Und so rollt sich nun der Weltlauf, wie er sich im Kopfe jener alten Schriftsteller, die Epiker und Historiker, Dichter und Chronisten in einer Person waren, abgespiegelt hat, vor unsern staunenden Blicken auf: Auf jene uralten, tief poetischen Sagen von der Schöpfung, vom Paradies, vom Sündenfall, vom ersten Brudermord, von der Sündflut, vom Turmbau zu Babel folgen jene zusammenhängenden Familiengeschichten, „die trotz alles Dunkels und aller Seltsamkeit den Weg zum Kindesherzen finden, weil sie aus der Kindheit des Menschengeschlechts herüberklingen und träumevolle, ahnungsvolle, hoffnungsvolle Kindheit in ihnen selber ist". Die Worte sind von Otto Ernst, der ja bekanntlich als jugendlicher Stürmer und Dränger seinerzeit selbst die

Digitized by Google

Parole ausgegeben hatte: Religionsunterricht hinaus aus der Schule, dafür Literaturunterricht herein! Aber seitdem er sich in „Asmus Sempers Jugendland" seine eigene Kindheit wieder zum Leben erweckt hat, scheint er anders denken gelernt zu haben. Ich kann mir nicht versagen, noch ein Stück aus dem erwähnten autobiographischen Roman mitzuteilen. Der Dichter erzählt uns, wie der kleine Asmus Semper in der Schule zum ersten Male jene Geschichten hört: „Und siehe, vor dem Ofen in der winterdunklen Stube blühte langsam die sonnenhelle Geschichte empor von Elieser, der für seines Herrn Sohn um Rebekka warb am Brunnen der Stadt Nahors. Und es war in dieser Geschichte stilles Leben der Hirten, das beim Pferchen der Schafe lange schweigend in den Himmel blickt und beim Weiden des Viehes geruhig nach den Bergen schaut, über die von zehn zu zehn Jahren Grüße der Freunde kommen, von zwanzig zu zwanzig Jahren liebe Verwandte herabsteigen. Die Augensterne des kleinen Semper machten mit der Karawane des Elieser die weite, weite Reise nach Mesopotamien, das sah man ihnen an, und als es hieß: „Da kam Rebekka, Bethuels Tochter, und trug einen Krug auf ihrer Achsel, und sie war sehr schön von Angesicht," da wurde Asmussens Gesicht so schön, wie es nur werden konnte, und als sie auf Eliesers Bitte um einen Trunk eilends den Krug niederließ auf ihre Hand und sprach: „Trinke, Herr!" da neigte Asmus lächelnd und freundlich sein Haupt und ließ den treuen Diener Abrahams trinken, und da sie gesprochen hatte: „Ich will auch deine Kamele tränken," und mit lieblicher Geschäftigkeit zwischen Brunnen und Tränke hin- und wiederlief, da wunderte er sich mit Elieser schweigend ihrer Anmut, und als der treue Knecht nun ausrief: „Gelobt sei Gott, der mich den Weg geführt zu meines Herrn Bruders Hause," da atmete Asmus tief auf und dachte: „Ja, die mußte er nehmen." Er hätte nicht sagen können, warum ihm diese Geschichte so unsäglich gefiel; aber in der mild auftauenden Wärme und in der weichen Dämmerung des großen Raumes empfand er unbewußt, wie Menschheitsmorgenfrühe in dieser Erzählung ist, empfand er den gleichmäßigen Fluß eines Lebens, das auch die Vereinigung zweier Menschen betrachtet nach Hirtenweise und sie zusammengibt in schweigender Unterwerfung unter ein stummes, ewiges Naturgesetz."

Gewiß, diese Geschichten werden, erzählt man sie nur halbwegs geschickt, ihren Eindruck auf die Kinderherzen niemals verfehlen, eben weil sie aus der Kindheitsmorgenfrühe des Menschengeschlechts stammen, weil sie eine Fülle von äußern Geschehnissen bringen, die an das von der Jugend gerade so bevorzugte Abenteuerliche grenzt, und weil ihre

Digitized by Google

Helden ebenfalls meist nach dem Herzen der Kinder sind. Selbst Geschichten ohne jeden religiösen, vielleicht selbst ohne tieferen sittlichen Gehalt, wie die von Jakob und Esau, oder von Simson, sind doch, wie jeder, der sie erprobt hat, zugeben muß, höchst dankbare Erzählstoffe, an denen die Kinder mit Begierde hängen. Unter den Josefsgeschichten ist besonders die letzte: „Josef gibt sich zu erkennen," von unerschöpflich packender, lebenzeugender Gewalt. Als viel angefochtene Geschichten, die ich gleichwohl um ihres ergreifenden poetischen Gehaltes willen nicht missen möchte, nenne ich: „Isaaks Opferung" und das verwandte: „Jephthas Tochter". Geschickt ausgemalt, bringen sie unfehlbar eine tiefgehende Wirkung zustande. Über die Lieblichkeit der Erzählung von Moses auf dem Nil, über die Größe und Majestät in der Darstellung der Gesetzgebung auf dem Sinai, sollte m. E. ebensowenig Meinungsverschiedenheit bestehen, wie über das dem Knabensinne besonders zusagende Heldenhafte der Richtergeschichten und über die erschütternde Tragik im Leben und in der Entwickelung Sauls; und auch der viel angefochtene David bietet doch — so zumal in seiner Freundschaft zu Jonathan — eine ganze Menge erhebender Züge. Ich versage mir es, auch aus dem neuen Testament eine Reihe von Beispielen anzuführen, da ja der Wert dieser Geschichten ernstlich niemals in Frage gestellt worden ist. Ich füge nur noch einige allgemeine Bemerkungen hinzu. Es versteht sich von selbst, daß hier jeder Lehrer seine besonderen Lieblinge hat, wie es umgekehrt auch für jeden Partien geben wird, die ihm nicht „liegen". Auch hier ist selbstverständlich dem Lehrer zu gestatten, das, worein er sein Ich legen kann, in aller Ausführlichkeit, das übrige mehr summarisch zu behandeln. Wenn er nur solche Lieblingsgeschichten hat! Und je mehr er sich in diese epischen Berichte vertieft, um so mehr muß sich auch der Kreis seines Interesses ausdehnen; denn — ich wiederhole es — das Poetische, das Ethische, das Kindertümliche, das diese Geschichten neben ihrem religiösen Gehalte besitzen, kann auf die Dauer von keinem Lehrer verkannt werden, der sich nur nicht die Scheuklappen einer vorgefaßten üblen Meinung hat anlegen lassen.

Freilich, es kommt bei alledem noch sehr darauf an, wie diese Stoffe behandelt, wie sie insbesondere vorgetragen werden, und dies führt uns auf den vierten Punkt.

4.

Als pädagogische Gründe, die gegen diesen Unterricht sprechen, führen die Bremer folgende drei an: 1. die Kinder würden unver-

Digitized by Google

mittelt in ganz fremdartige und fernliegende Zeiten und Verhältnisse eingeführt. Es sei ein Unding, Kinder in den ersten Jahren des Schulbesuchs mit den Sitten, Gebräuchen und Gedankengängen syrisch-arabischer Beduinen der Vorzeit zu behelligen. Ja, müssen wir denn das? Kann man die Geschichten nicht so erzählen, daß das Allgemeine und Menschliche soviel wie möglich herausgehoben, das Fremdartige des Milieus aber bis zu einem größeren oder geringeren Reste beseitigt wird? Denn für eine gänzliche Verwischung des Lokalkolorits nach der Art eines Scharrelmann oder Max Paul, die sogar die Elektrische durch Jerusalem fahren lassen und den Überfallenen im „Barmherzigen Samariter" u. a. mit einer Taschenuhr ausstatten, bin ich allerdings nicht zu haben. Wohl aber zeigen die Beispiele dieser Methodiker, wie die alten und in ihrer Knappheit freilich oft nicht recht kindertümlichen Texte in der Hand eines geschickten Erzählers neues Leben gewinnen. Selbstverständlich müssen wir das Recht einer freien Wiedergabe der Erzählungen für uns in Anspruch nehmen; und es wird sich der wahre Unterrichtskünstler gerade darin beweisen, daß er die rechte Mitte zwischen der Wahrung des klassischen Textes und seiner freien, kindesgemäßen Umgestaltung innezuhalten weiß.

2. sagen die Bremer, es sei ein Unding, die Kinder mit Bibelsprüchen und Gesangbuchversen zu plagen, in denen fast jedes Wort ihnen unverständlich sei. Hierauf bemerke ich nur ganz kurz dreierlei: Wird die Auswahl nicht vom theologischen, sondern vom pädagogischen Standpunkt getroffen, so ist der Einwand hinfällig; denn es gibt tatsächlich eine große Anzahl von Bibelsprüchen und Gesangbuchversen, die auch schon dem Verständnis des Kindes zugänglich sind. Zweitens aber: Warum denn gar so ängstlich sein, daß nichts, was man den Kindern bietet, über deren unentwickeltes Fassungsvermögen hinausgehe? Sollen sie sich nicht auch zuweilen etwas aneignen dürfen, dessen tiefen Sinn sie vorläufig nur ahnen, während seine eigentliche Erschließung einem späteren Lebensalter mit seinen besonderen Lebenserfahrungen vorbehalten bleiben mag? Das freilich muß drittens strikte beobachtet werden, daß uns nicht die Bestie des Memoriermaterialismus, während wir den Weg *vor* uns von ihr gesäubert haben, heimlich von hinterrücks überfällt. Es kommt im Religionsunterricht nicht darauf an, daß *so viel* wie möglich, sondern daß so *wenig* wie möglich auswendig gelernt werde.

3. meinen die Bremer, es raube den Kindern alle Lust und Liebe zur Sache, wenn sie unaufhörlich acht Jahre hindurch dieselben Stoffe

Digitized by Google

aufs neue durcharbeiten müßten. Das stimmt! Aber auf was für einen merkwürdigen, verzopften Lehrplan, den die Bremer haben müssen, läßt das schließen! Überall sonst, wo pädagogisches Leben herrscht, hat sich die Lehrplantheorie der kulturhistorischen Stufen (der ich übrigens nur bedingt zustimme) mehr oder weniger durchgesetzt, und durch sie wird ja das alljährliche Wiederkäuen desselben Stoffes zur Unmöglichkeit gemacht. Hier kann man also nur fragen: Haben denn in Bremen die Pädagogen keinen Einfluß auf die Gestaltung des Lehrplans gehabt? Und wenn, warum haben sie nicht mit jenem methodischen Wiederkäuerprinzip längst tabula rasa gemacht?

Doch mit alledem haben wir das entscheidende Wort, wie die biblischen Geschichten und überhaupt der kirchliche Traditionsstoff in der Schule zu behandeln sind, noch nicht gesprochen. Es handelt sich nämlich um die Auffassung der zu bietenden Tatsachen, insbesondere der historischen Fakta, und wir stehen hier vor der Entscheidung: Soll auch für diese Auffassung die Meinung der Kirche maßgebend sein, sind wir gebunden, die berichteten Begebenheiten lediglich mit dem Auge der Kirche zu betrachten, oder dürfen wir sie mit eigenen Augen betrachten und sie genau so ansehen, wie wir auch sonst natürliche und geschichtliche Geschehnisse anzusehen gewohnt sind? Die Bremer entscheiden sich für das erstere und nageln sich dadurch freilich selbst die Welt mit Brettern zu. Sie argumentieren so: Dadurch, daß wir uns bereit erklärt hätten, die kirchlichen Stoffe in unsern Unterricht aufzunehmen, hätten wir uns gleichsam auch verpflichtet, sie im Sinne der Kirche zu lehren. Man müsse also z. B. auch an der alten Inspirationslehre festhalten und im Bibelwort die geoffenbarte Wahrheit erblicken; man müsse Männer wie Jakob, David, Salomo, die nach den Anschauungen unserer Zeit mit den schwersten sittlichen Mängeln behaftet erscheinen, als die „Auserwählten des Herrn" darstellen; man müsse in dem Streite zwischen Samuel und Saul mit der Kirche unbedingt Partei nehmen für Samuel gegen Saul, und man müsse auch in der Zerstörung von Sodom und Gomorrha ein Strafgericht Gottes sehen.

Nun, ich bin anderer Meinung! Warum sollten wir das alles müssen? Warum sollen wir nicht die Männer der biblischen Geschichte genau so würdigen und — so weit es sich pädagogisch rechtfertigen läßt — auch kritisieren, wie die Männer der Profangeschichte oder die Gestalten der Dichtung? Ich meinesteils habe noch nie Anstand genommen, Jakobs Verhalten gegen Bruder und Vater als Betrug, Davids Verhalten gegen Saul als Empörung, Simsons Fuchsabenteuer

Digitized by Google

als Tierquälerei, Salomos Hinneigung zu den Götzen seiner Weiber als Gottlosigkeit hinzustellen; und wenn ich auch in dem Streite zwischen Samuel und Saul nicht direkt Partei gegen ersteren genommen habe, so habe ich doch Sauls sogenannten Ungehorsam (die Verschonung der besiegten Feinde) als eine Handlung schöner Menschlichkeit hinzustellen mich beflissen, durch die eben sein späterer Unstern den Charakter des Tragischen erhält, der uns so tief für den Mann einnimmt. Über die Sodom- und Gomorrhageschichte kann ich in der hier gebotenen Kürze nichts sagen; ich will nur andeuten, daß es mindestens kindesgemäß gedacht und gefühlt ist, das Unglück, das dem Bösen widerfährt, als Strafe anzusehen, und daß es eine schwere Schädigung der sittlich-religiösen Entwickelung des Kindes bedeutet, wenn man ihm den Glauben an eine sittliche Weltordnung dieser Art — denn für eine andere hat es noch kein Verständnis — zerstören wollte.

Diese freie, durchaus moderne Auffassung der biblisch-kirchlichen Stoffe nehme ich nun auch den Wundern gegenüber in Anspruch. Wunder im Sinne von Mirakeln gibt es für mich nicht. Es ist meine feste Überzeugung, daß alles, was jemals geschehen ist und noch geschehen wird, genau derselben Naturgesetzlichkeit wie das gegenwärtige Geschehen unterworfen ist, und daß niemals eine göttlich-willkürliche Durchbrechung der Kausalität stattgefunden hat. Aber soll ich deshalb den Kindern keine Wundergeschichten erzählen? Das hieße ja oft gerade das Schönste und Poetischste über Bord werfen! Es kommt nur darauf an, wie ich sie ihnen erzähle. Nicht anders, als wie ich ihnen Märchen und Sagen erzähle. Auf der Unterstufe erzähle ich ihnen Geschichten wie die von den Engelerscheinungen in der Weihnacht oder von der Verwandlung des Wassers in Wein auf der Hochzeit zu Kana in dem Tone völligen Ernstes; das Wunderbare stört uns darin ebensowenig wie etwa die Zwerge im Schneewittchen oder die Verwandlung der Brüder im Märchen von den sieben Raben. Denn in der Phantasiewelt des kleinen Kindes geschieht so etwas wirklich und wahrhaftig, und es hieße geradezu die Kindheit zerstören, wollte man hier schon kritisch vorgehen. Anders auf der Mittelstufe! Auch hier erzähle ich zwar Geschichten wie die von den Raben des Elias oder vom Stillstand der Sonne auf das Geheiß Josuas ohne alle Reflexion. Die Kinder sollen sich an diesen Dichtungen vergnügen! Aber ich erzähle sie ihnen in einem so launigen, schalkhaften Tone, daß sie deutlich herausfühlen, ich fordere gar nicht von ihnen, es für wahr zu halten; und da in der Profangeschichte gleichzeitig altdeutsche Sagen und

Digitized by Google

Mythen nebenhergehen, die ich in demselben Tone erzähle, so ergibt sich schon aus dieser Parallele den Kindern der Schlüssel für die rechte Auffassung jener Wundergeschichten. Auf der Oberstufe endlich behandle ich Erzählungen wie die vom Wandeln Jesu auf dem Meere, von der Speisung der Fünftausend, auch von seiner Auferstehung, als symbolische Handlungen oder Geschehnisse, und als Gleichnisse, durch die uns ein tiefer und schöner religiöser Gedanke in dem Gewande eines sinnlichen Vorgangs nahegebracht werden soll. Ich lege dabei allen Nachdruck auf diesen religiösen Gedanken und lasse deutlich durchblicken, sage es wohl auch gelegentlich mit aller Bestimmtheit, daß das Fürwahrhalten des sinnlichen Vorgangs selbst religiös belanglos ist und jedenfalls von niemand gefordert wird. Hätte ich noch größere Schüler, heranwachsende junge Leute beiderlei Geschlechts zu unterrichten, so würde ich ihnen die Entstehung dieser Wundergeschichten psychologisch begreiflich zu machen und sie zu überzeugen suchen, daß Dichtungen dieser Art der notwendige Ausdruck eines durch eine große Persönlichkeit oder ein außerordentliches Erlebnis hochgradig gesteigerten Gefühls- und Phantasielebens sind. So, meine ich, werden auch diese Wundergeschichten für mich wie für meine Schüler nicht nur nicht zu einem Steine des Anstoßes und des Ärgernisses, sondern vielmehr zu dem, wozu sie von Gottes und Rechts wegen bestimmt sind: zu einem Vehikel des persönlichen religiösen Lebens.

Aber weshalb können sich denn die Bremer nicht zu dieser freien und doch frommen Auffassung und Behandlungsweise des religiös-kirchlichen Lehrstoffes aufschwingen? Die Antwort ist schon oben gegeben: Weil sie sich selbst die Welt mit Brettern zunageln, indem sie „Kirche" gleichbedeutend mit „Orthodoxie" setzen. Und eben dies erheischt nun noch eine kurze Beleuchtung.

5.

Die Denkschrift zitiert gleich eingangs eine Stelle aus Eucken, wo dieser sagt: „Kann die Religion die Probe der Wissenschaft nicht bestehen, so wird sie leicht aus dem Kern zu einem schwächlichen Anhange des Lebens, ja zu einer leeren Einbildung;" und der ganze weitere Gedankengang der Denkschrift läßt erkennen, daß die Bremer dieses bloß hypothetische Urteil des Jenenser Religionsphilosophen unter der Hand in ein kategorisches umwandeln, daß sie also behaupten: „die Religion kann in der Tat die Probe der Wissenschaft nicht bestehen," — womit sie übrigens ihren Eideshelfer selbst (Eucken) gründlich desavouieren.

Digitized by Google

Hier ist nun vor allem erst einmal zu berichtigen, daß sich Religion und Wissenschaft überhaupt gar nichts angehen, daß die eine gar kein Interesse an der andern hat und folglich auch auf ihre Sanktion nicht im geringsten angewiesen ist. Religion ist ein eigentümlicher Gefühlszustand, ein Ergriffen- und Bewegtsein der Seele, wenn sie sich und ihr kleines Geschick auf wunderbare, unerforschliche Weise in den gewaltigen Zusammenhang des Alls verflochten sieht; Wissenschaft ist denkendes Erforschen der Welt, besonders in ihren Einzelerscheinungen. Die beiden können also unangefochten nebeneinander in ein und derselben Seele bestehen, — wie es ja denn auch große Naturforscher von wahrhaft kindlicher, inniger Frömmigkeit gegeben hat (Newton, Kepler, Darwin). Aber freilich erheischt auch dieses seelische Faktum, das wir das religiöse Erlebnis nennen, die wissenschaftliche Erforschung und Verarbeitung. So entsteht die Religionswissenschaft, die Theologie, und die kann dann freilich mit der Profanwissenschaft in Kollision geraten. Sie kann es, aber sie muß es nicht! Es ist die Eigentümlichkeit der orthodoxen Theologie, daß sie das Gebiet der religiösen Erfahrung aus dem ganzen übrigen Erfahrungsgebiete absondert und es diesem als eines gegenüberstellt, wo ganz andere Gesetze herrschen, wo insbesondere das sonst unverbrüchlich geltende Kausalgesetz aufgehoben und alles Geschehen auf die subjektive Willkür eines überweltlichen allmächtigen Wesens zurückgeführt wird. Aber daneben hat sich seit den Tagen der Reformation immer deutlicher auch eine liberale Theologie herausgebildet, und deren Grundprinzip ist gerade das entgegengesetzte: Sie läßt die Einheitlichkeit des Weltgeschehens unangetastet und geht auch an die Erforschung der religiösen Tatsachen mit der Voraussetzung, daß hier dieselben Gesetze herrschen, dieselben psychologischen Vermittelungen stattfinden, derselbe kausale Zusammenhang besteht wie sonst überall in der Welt. Vielleicht sind beide Auffassungen gleichberechtigt, vielleicht ist jeder von ihnen eine bestimmte, innerhalb des Ganzen notwendige Aufgabe gefallen, vielleicht ist auch die Orthodoxie zur Gesunderhaltung des religiösen Gemeinschaftslebens notwendig, — ich weiß es nicht und müßte, um mir darüber Klarheit zu verschaffen, erst eine besondere Überlegung anstellen. Das aber weiß ich, daß auch die freiheitlich-wissenschaftlich gesinnte Theologie ihre große Berechtigung, ja Notwendigkeit innerhalb der kirchlichen Gemeinschaft hat, so eifrig auch die ihrem Wesen nach intolerante Orthodoxie allezeit am Werke ist, ihr diese Berechtigung zu bestreiten. Und wir Lehrer, die wir als die Vermittler der Resultate der modernen Wissenschaft an das Volk zu dieser ganz besonders freundlich gestellt sein müssen, für uns kann nur

Digitized by Google

die liberale Theologie in Frage kommen. Wählen wir sie zu unserer Führerin, so werden die meisten Schmerzen, unter denen die Bremer und noch viele andere Kollegen im weiten deutschen Vaterlande leiden, wie mit einem Schlage verschwinden. Dann gibt es keine Kluft mehr zwischen Wissenschaft und Kirchenlehre, dann reichen sich Moses und Darwin versöhnt die Hand, dann machen wir es den alttestamentlichen Schriftstellern nicht mehr zum Vorwurf, daß sie die Kopernikanische Weltanschauung und die Haeckelsche Natürliche Schöpfungsgeschichte noch nicht gekannt haben, denn dann suchen wir etwas ganz anderes bei ihnen als naturwissenschaftliche Kenntnisse, dann „betrachten wir die Entstehung, die Geschichte und die literarischen Dokumente des Christentums unter demselben Gesichtspunkt, wie einen andern weltgeschichtlichen Vorgang, und seine historischen Belege auch," dann messen wir ruhig die Personen der biblischen Geschichte mit demselben sittlichen Maßstab, den wir sonst an jedermann zu legen gewohnt sind, dann werden uns die sonst so ärgerlichen Wundergeschichten zu lieblichen Dichtungen, mit denen die religiöse Phantasie wie mit Kränzen die historischen Begebenheiten geschmückt und zum Teil auch verdeckt hat, — kurz, dann fallen alle Schwierigkeiten dahin, beinahe schon bevor wir sie gefühlt haben.

Freilich: dürfen wir denn so unterrichten? Aber was ist denn dabei so Gefährliches zu wagen? Die Bremer reden davon, daß eine offene Stellungnahme (im Sinne der modernen Forschung) „an den maßgebenden Stellen wohl (!) eigentlich niemals gern gesehen worden sei," — also eine bloße Vermutung. Und einen einzigen Fall, daß bremische Lehrer wegen einer solchen Stellung im Unterricht zur Verantwortung gezogen worden seien, weiß die Denkschrift nicht anzuführen. Nur von Maßregelungen von Lehrern auf Grund ihrer religiösen Meinungsäußerungen auf literarischem Gebiete ist die Rede. Nun, das ist wohl wenig genug! Anderswo kann es freilich kräftiger ausfallen, vielleicht gar Amt und Brot kosten. Darüber dürfen wir uns freilich keiner Täuschung hingeben, daß die Orthodoxie immer am Werk ist, jede Regung freiheitlichen Geistes im religiösen Leben der einzelnen wie der Gesamtheit zu ersticken. Aber da ist es eben einfach unsere Pflicht und Schuldigkeit, ihr mannhaft entgegenzutreten und allezeit für das Recht der persönlichen Überzeugung in Glaubenssachen eine Lanze einzulegen. Sind wir der Meinung, daß der liberalen theologischen Anschauung ein Recht innerhalb des Ganzen zusteht, ja daß von der Stärke dieser Richtung der Fortschritt auf religiös-geistigem Gebiete in allererster Linie abhängt — und ich wüßte nicht, wie wir Lehrer anderer Meinung

Digitized by Google

sein könnten —, so wäre es Unrecht und Unwahrhaftigkeit und Feigheit zugleich, wenn wir aus Furcht vor Maßregelungen in der Schule die Geschäfte der Orthodoxie besorgen wollten. Der Kampf der theologischen Richtungen ist ein Kampf der Weltanschauungen; da kann kein religiös interessierter Mensch müßig zurückstehen. Und ich meine, die freiheitlich gesinnten und weitschauenden liberalen Theologen, die sich selbst ihr Recht in der Kirche tagtäglich erkämpfen müssen, können fordern, daß wir sie in diesem Kampfe unterstützen — nicht etwa durch polemisierende Auslassungen in der Schule, das sei ferne: „Kindern soll man nicht von Hadersachen sagen" —, wohl aber durch persönliche Stellungnahme, die gegebenenfalls auch die Kollision mit etwaigen orthodoxen Oberen nicht scheut. Die Orthodoxie ist der Katholizismus innerhalb der evangelischen Kirche; nur die liberale Theologie hat die letzten Konsequenzen der Reformationsgedanken gezogen. Und ihr auch gehört zweifellos die Zukunft. Wollen wir uns nicht als echte Protestanten beweisen dadurch, daß wir den Mut haben, auch so viel an uns ist den Kampf mit dem alten bösen Feind durchzufechten?

Blicken wir zurück! Wir haben erkannt, daß wir in der Religion einen der wichtigsten Kulturfaktoren vor uns haben, dessen Nichtberücksichtigung in der Erziehung sich schwer rächen würde. Wir haben weiter erkannt, daß es sich für uns nur um einen Unterricht im (evangelischen) Christentum handeln kann, und daß es sich dabei — ohne im übrigen verkennen zu wollen, daß das Wirksamste in aller religiösen Erziehung der persönliche, Gefühl und Gemüt des Zöglings ergreifende Einfluß des Erziehers ist — immer auch um Übermittelung eines Wissensstoffes handelt. Wählt und gestaltet man diesen vom pädagogischen und nicht vom theologischen Standpunkt, so fallen nicht nur alle Schwierigkeiten, die man an ihm gefunden hat, dahin, sondern es zeigt sich, daß diesem Lehrstoff ein religiöser Gehalt, aber auch ein ethischer und ästhetischer Bildungswert und eine Kindertümlichkeit innewohnen, die ihm nur weniges an die Seite zu stellen gestatten. Hier ist noch hinzuzufügen, daß wir eigentlich gar kein Recht haben, unsern Kindern Stoffe vorzuenthalten, an denen sich seit Jahrtausenden die Kulturmenschheit erhoben und geistig genährt hat und die zu einem integrierenden Bestandteil der allgemeinen Bildung geworden sind. Stellt sich der Lehrer bei der Deutung und Behandlung dieser Stoffe auf den Standpunkt der liberalen Theologie, so wird auch die Gefahr einer Kluft zwischen profaner und geistlicher

Digitized by Google

Weltanschauung gemieden, ohne daß gleichwohl der Kontakt mit der Kirche gelöst würde.

Nicht Beseitigung, sondern Reform des Religionsunterrichts kann darum nur die Losung sein, der wir zu folgen haben.

Dies zwar noch aus dem Grunde, weil die Unzulänglichkeit alles dessen, was die Bremer an die Stelle des abgeschafften Religionsunterrichts zu setzen vorschlagen, auf der Hand liegt. Wenn die Denkschrift für die Mittel- und Unterstufe einen Moralunterricht empfiehlt, der im Anschluß an die Lektüre zu erteilen sei, so meine ich, die moralisierende Behandlung ästhetisch-literarischer Stoffe sei nachgerade berüchtigt genug, als daß wir auf diesen Köder wieder anbeißen könnten. Und wenn für die Oberstufe ein Kursus in „allgemeiner Religionsgeschichte" erteilt werden soll, der sich „mit allen wichtigeren Religionssystemen der Welt, namentlich aber und vorwiegend mit der christlichen Kirche zu beschäftigen habe", wobei der Lehrer eine „objektive", d. i. ganz unpersönliche Haltung einzunehmen habe, offenbar damit sich die Kinder auf Grund selbständiger, urvernünftiger Prüfung die ihnen am meisten zusagende Religion wählen könnten, so ist ja auch dieser Vorschlag aus der Geschichte der Pädagogik (nämlich des Philanthropismus) schon bekannt und durch sie gerichtet. Er zeigt aber wieder einmal aufs deutlichste, wie eng der Haeckelianismus unserer Zeit mit dem Rationalismus des 18. Jahrhunderts zusammenhängt und wie wenig die Anhänger beider Richtungen gelernt haben. Was uns die Bremer da servieren, ist „schlechtes achtzehntes Jahrhundert", würde Nietzsche sagen.

Endlich unterliegt keinem Zweifel, daß die Abschaffung des öffentlichen Religionsunterrichts eine Erstarkung des klerikal-orthodoxen Einflusses zur Folge haben würde. Eine große Zahl von Eltern würde ihre Kinder nicht ohne alle religiöse Unterweisung aufwachsen lassen wollen und sie deshalb zu dem Geistlichen des Ortes in die Lehre schicken, wo sie dann staatlicherseits ganz unkontrollierbaren Einflüssen ausgesetzt wären. Und wiegt denn der Zwiespalt der Unterweisung, dem dann die Kinder ausgesetzt wären, gar nichts? Man blicke nicht hin auf Frankreich, als blühe uns dort das Heil! Was ist denn die Frucht des dortigen Erziehungssystems? Einerseits eine völlige Irreligiosität und damit eine Ideallosigkeit, die meistens in einen praktischen Materialismus und Utilitarismus ausläuft und auch sonst nicht eben Proben besonderen sittlichen Hochstandes gegeben hat, anderseits eine abergläubische Verehrung der Kirche und ihrer Heilsmittel, die sich mit den sittlichen Pflichten gut geschäftsmäßig abzufinden weiß und von einem groben Fetischismus nicht

Digitized by Google

allzu weit entfernt ist. Zum mindesten ist das, worin mir die Stärke des germanischen Geistes zu liegen scheint, in Frankreich am allerwenigsten zu finden: Ich meine die Durchdringung des Weltlichen und Religiösen, die nicht immer gefundene, oft schmerzlich vermißte, aber immer als möglich vorausgesetzte Einheit von Glauben und Wissen, jenes Angreifen aller großen Aufgaben wie der täglichen Berufspflichten von innen heraus, aus dem Zentrum der sittlichen Persönlichkeit heraus, welches eben für den deutschen Menschen die Religion ist. Kein Volk kann unbesehen die Einrichtungen eines Nachbarvolkes herübernehmen, es sei denn, daß sie seinem Nationalcharakter völlig entsprächen. Alle deutsche Größe ist im Grunde immer von tief innerlich religiösen Naturen ausgegangen, jede nationale Erneuerung hatte bei uns eine religiöse Wurzel; das wird — wenn anders die Geschichte unsere Lehrmeisterin sein darf — auch in Zukunft so sein. So wird immer bei uns die Religion eine ganz andere Rolle spielen, als bei unsern westlichen Nachbarn; auf ihr nicht zum wenigsten beruht unsere künftige nationale Wohlfahrt und Größe. Bedenken wir dies, so kann uns die Frage, ob Religionsunterricht oder nicht, keinen Augenblick zweifelhaft sein.

Umschau.

Leopold Clausnitzer ist nicht mehr. Wer hätte das ahnen können, der ihn in Königsberg noch so frisch seines Amtes walten sah. Welcher deutscher Lehrer, der auch nur von ferne dem heißen Ringen seiner Berufsgenossen zuschaut, kennt nicht seinen Namen, weiß nicht, daß sich mit ihm die gewaltige Entwickelung des deutschen Lehrervereins in den letzten zwei Jahrzehnten verknüpft. Den Blick immer auf dieses nächste große Ziel gerichtet, hat er mit außerordentlichem Takte Verein für Verein, Verband für Verband dem großen Ganzen angegliedert, das jetzt als deutscher Lehrerverein so imponierend vor uns steht. Wenn er auch als hervorragender schulpolitischer Schriftsteller in weitesten Kreisen berechtigte Anerkennung gefunden hat, wenn ihm auch gerade die Arbeit auf diesem Gebiete ans Herz gewachsen war, am längsten wird sein Name genannt werden als Vorsitzender des deutschen Lehrervereins.

Wer das von Margarete Böhm herausgegebene „Tagebuch einer Verlorenen" gelesen hat, wird sich des niederdrückenden Gefühles nicht haben erwehren können, daß unsere hochgepriesene Kultur noch lange, lange nicht auf der Höhe steht, auf der wir sie uns so gerne denken. Ein geistig und körperlich hochbegabtes Mädchen muß — nachdem durch einen Schurken ihre jungfräuliche Ehre vernichtet worden ist — Stufe für Stufe hinunterſteigen

Digitized by Google

in den Pfuhl des Lasters und trotz aller Versuche, wieder emporzukommen, darin untergehen. Aber trotz allem bewahrt sie sich Eigenschaften, man muß sogar sagen Tugenden, die von einer Angehörigen ihrer Menschenklasse wohl niemand erwartet und die ihr — wir mögen wollen oder nicht — unsere Sympathien sichern. Wer wollte es wagen, den Stein aufzuheben und auf sie zu werfen? Und wenn man auch zehnmal sagen mag, sie war zu leichtsinnig, sie besaß nicht die Energie, sich wieder emporzuarbeiten, so bleibt am Ende doch nichts anderes übrig bei dem Leser, als das innige Bedauern, daß es so kam und kommen mußte.

Warum mußte es so kommen?

Es mußte so kommen, weil die Erziehung mangelte. Der einzige Mensch, der ihre Schwächen und darin die Gefahren, die ihr drohten, kannte, war ihre Mutter; aber sie legte sich allzufrüh in das Bett von „sechs Brettern und zwei Brettchen" aus dem auch eine Mutter nicht wieder aufsteht, selbst wenn es sich um das Lebensglück ihres Kindes handelt, und sonst waren wohl der Vater und Verwandte da, aber es fehlte die Person unter ihnen, die ein Verständnis für das, was für sie notwendig war, gehabt hätte. Gewiß, Erziehung vermag nicht alles, aber sie vermag viel; neben ihr gibt es kein anderes Mittel, das mit nur annähernd so großer Sicherheit vorbeugend gegen die sittliche Vergiftung wirkte als gerade sie, darum wünschten wir, daß jeder Vater und jede Mutter dieses Tagebuch lesen möchten, denn es ist dazu angetan, ihnen die heilige Verpflichtung zur gewissenhaftesten Erziehung ihrer Kinder klar vor die Seele zu stellen.

Wenn die Wunden eines Verunglückten zu tief sind, so ist alle Kunst der Ärzte umsonst: er muß sterben. Wenn ein armes Menschenkind durch das Schicksal und durch eigene Schuld — und oft ist auch diese am Ende nur Schicksal — zu viel gelitten hat, dann tritt mit derselben unabwendbaren Konsequenz der moralische Tod ein.

Wie selten ist es möglich, so in die Tiefen einer Menschenseele hineinzusehen, wie es die „Verworfene" uns durch ihr Tagebuch gestattet. Wir kleben immer an der Außenseite. Aber wer gewöhnt ist, die Endursachen zu suchen, wer es versucht, auf den Ausgangspunkt einer Entwickelung zurückzugehen, der hat gewiß schon mehr als einmal die Erfahrung gemacht, daß die Endursache irgend eines Verbrechens, der sittliche Tiefstand irgend einer Person in der mangelhaften Erziehung zu suchen war, zu der sich dann häufig noch ungünstige Lebensumstände gesellten.

In dem Raffinement, das Verbrecher häufig bei Begehung ihrer Schandtaten, oder wenn es sich für sie darum handelt, sich vor den Folgen derselben zu schützen, entwickeln, kann man in vielen Fällen ihre ausgezeichneten geistigen Anlagen erkennen, die in richtiger Anwendung auf der Grundlage eines sittlichen Charakters öfters Vorzügliches, meistens Gutes für die menschliche Gesellschaft hätten leisten können.

Die meisten Verbrecher rekrutieren sich aus Familien, in denen die Kinder, durch die Erwerbsverhältnisse, durch den Kampf um das tägliche Brot bedingt, sich selbst überlassen aufwachsen, das ist die Straßenerziehung; oder sie entstammen Familien, in denen die Kinder mit aller Absicht auf den Weg des Verbrechens gedrängt werden. Jeder Lehrer der Großstadt hat Gelegen-

Digitized by Google

heit, diese Opfer der Verhältnisse oder der verbrecherischen Neigungen ihrer Eltern kennen zu lernen. Die Kinder vererben ihre Neigungen, Anlagen, Fähigkeiten wieder auf ihre Kinder und sind auch ihrerseits nicht imstande oder haben auch gar nicht die Absicht, wie einst ihre eigenen Eltern, sie zu einem ehrbaren und tugendhaften Lebenswandel zu erziehen; so kommt es, daß ganze Sippen die Neigung zum Verbrechertum in sich tragen. Ein Engländer — wenn wir nicht irren war es der Direktor einer Strafanstalt — hat statistisch nachgewiesen, daß die Angehörigen einer weitverzweigten Familie, deren Stammeltern Verbrecher waren, durch viele Generationen hindurch in ihrer Mehrzahl zur Verbrecherzunft gehörten. Sind das nicht Fingerzeige für die Aufgaben, die der Schule und dem Staate erwachsen, an deren Lösung beide Faktoren schon längst mit größerer Energie, als es bisher geschehen ist, hätten arbeiten müssen?

Aber wie kann das geschehen?

Es ist das tragische Verhängnis der Menschheit, daß sie sich, soweit die jeweilig lebende Generation in Betracht kommt, niemals auf eine höhere Stufe sittlicher Vollkommenheit heben kann als die ist, zu der sie durch die vorhergehende Generation gelangt ist. Alles, was wir tun können, besteht darin, die folgende Generation über uns hinaus sittlich zu vervollkommnen. Die Besserung kann niemals direkt, sondern immer nur indirekt herbeigeführt werden. Der Weg dazu bedarf der ernstlichsten und gründlichsten Überlegung aller derer, die hierfür verantwortlich sind. Nur durch das energische Zusammenwirken des Staates — durch die Gesetzgebung auf den Gebieten der Schule, der Zwangs- und der Fürsorgeerziehung — und der Schule — durch ihre Reformierung zu einer wirklichen Erziehungsanstalt — ist eine Besserung möglich.

Hat der Staat die Absicht, seinen Aufgaben gerecht zu werden?

Diese Frage kann man unbedingt bejahen. Anders fällt jedoch die Antwort aus, wenn wir danach fragen, ob er auch die richtigen Wege einschlägt. Ein bedingungsloses „Ja" ist als Antwort auf diese Frage nicht möglich. Innerhalb des großen Staatsorganismus gibt es mit Beziehung auf die Schule zu viel einander widerstreitende Interessen und einander paralysierende Strömungen, Absichten, Strebungen, als daß es dem Staate bisher möglich gewesen wäre, seine Kräfte auf das eine große Ziel — die sittliche Erziehung aller zum Staate gehörenden Individuen — zu konzentrieren, denn der Staat ist eben nur der äußere Ausdruck aller in ihm lebenden und sich betätigenden Kräfte. Wenn es nun ganze große Parteien gibt, die den Verbrecher lediglich als schuldbelastete Person erkennen, die sich aus vollständig freiem Willen und mit aller Absicht gegen die Gesetze des Staates, der Sittlichkeit usw. auflehnt, so begreift man, daß man heute noch als wirkungsvollstes Erziehungsmittel die Strafe ansieht, die dem Verbrecher das Leben zur Qual macht. Von dieser Auffassung gehen auch die Bestrebungen zur Einführung der Prügelstrafe aus. Anders wird es erst werden, wenn man den Verbrecher allgemein als ein Produkt seiner Anlagen, seiner Erziehung und seiner Lebensschicksale betrachtet und wenn man die wirksamste Hilfe gegen die Ausbreitung des Verbrechertums in der Vorbeugung durch die Erziehung suchen wird.

Bis dahin hat es noch gute Weile.

Digitized by Google

Wir kennen Fälle, die ganz deutlich zeigen, daß der Staat nicht die Möglichkeit hat, dort durch Zwangserziehung einzugreifen, wo es unbedingt geboten wäre.

Ein zwölfjähriger Knabe hat in der Zeit von den Pfingstferien bis zu den großen Ferien 14 Diebstähle zum Teil auf raffinierte Weise ausgeführt. Die Eltern sind nach dem Urteile der in Betracht kommenden Personen zu einer Erziehung des Knaben unfähig; beide sind am Tage auf der Arbeit; der Vater ist Trinker; trotzdem muß die beantragte Zwangserziehung abgelehnt werden, da der Vater die Einwilligung dazu nicht gibt. Der größere Bruder hat schon mit dem Gefängnis Bekanntschaft gemacht, dem kleineren steht es sicher bevor. Der Staat bezahlt die Kosten, wenn sie bestraft werden und die Gemeinde, wenn sie späterhin Armenunterstützung beziehen, wie man beinahe mit Sicherheit voraussagen kann, denn an Tätigkeit sind beide nicht gewöhnt.

Gewiß könnte in diesem Falle vorgebeugt werden, denn der Knabe, um den es sich handelt, ist das Opfer einer verwahrlosten Erziehung, die zum größten Teile in den wirtschaftlichen Verhältnissen der Eltern ihren Grund hat. Auf der Straße ist er nachweislich durch schlechte Gesellschaft verführt worden; würde er durch staatlichen Eingriff in einen anderen Boden verpflanzt, es würde sich für ihn und für die Gesellschaft von Nutzen erweisen.

Erfahrungen liegen ja schon seit langer Zeit vor. Nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der Zöglinge wird nach der Entlassung aus der Zwangserziehung wieder rückfällig. Meistens sind auch daran ungünstige Umstände schuld. Wir wissen, daß es sogar Handwerker gibt, die mit Vorliebe Knaben aus solchen Anstalten zu Lehrlingen nehmen, weil sie die Gewöhnung an geordnete Arbeit wohl einzuschätzen wissen, und trotzdem ist die Durchführung der Zwangserziehung nicht in allen Fällen, in denen es wünschenswert ist, möglich, denn es mangelt an Geld, und es mangelt an der nötigen gesetzlichen Handhabe. Nur in den krassesten Fällen tritt sie ein.

Es mangelt an Geld, obwohl alle Einsichtigen darauf hingewiesen haben, wie teuer am letzten Ende ein Lump dem Staate oder der Gemeinde zu stehen kommt; es mangelt an Geld, obwohl nicht nur einmal, sondern häufig darauf aufmerksam gemacht wurde, daß die Vorbeugung durch die Erziehung gegen das Verbrechertum das bei weitem billigste Mittel ist.

Jede unserer politischen Parteien hat ein sogenanntes Schulprogramm. Diese Programme widersprechen einander in wesentlichen Punkten, und es wird darum nicht so leicht möglich sein, das eine oder das andere in vollem Umfange durchzuführen; möglich aber müßte es sein, das Gemeinsame herauszunehmen und zu verwirklichen. Zu dem, was alle gemeinsam haben, gehört die Überzeugung von der Notwendigkeit der Zwangserziehung als vorbeugender Maßregel gegen die Ausbreitung des Verbrechertums, mag nun das Programm besonders darauf Bezug nehmen oder nicht. Die Frage der Zwangserziehung hat mit der Stellung der Schule zum Staat oder der Kirche nichts zu tun, sie ist lediglich eine Vorbeugungsmaßregel. Wir haben die feste Überzeugung, daß eine energische Regierung, die von dem prophylaktischen Werte derselben überzeugt ist, ein von segensreichen Folgen begleitetes Gesetz schaffen könnte. Hoffentlich kommt es bald dazu.

Digitized by Google

Was ist das Erziehungsmittel in den Zwangserziehungsanstalten?

Eine regelmäßige, zweckmäßig geordnete Tätigkeit, also Arbeit. Arbeit ist es auch in der Familie wie in der Schule. Leider sind wir noch weit davon entfernt, daß überall die Arbeit als Prinzip in der Schule anerkannt wird, nämlich die Arbeit als Selbstzweck, daß alles Wissen z. B. als ein Ergebnis der Arbeit erst in zweiter Linie in Betracht kommt. Arbeit bildet Anschauungen, Begriffe, Arbeit steigert das Können, Arbeit macht den Menschen zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft, arbeiten lernen ist die Aufgabe, die der Jugend am letzten Ende gestellt ist. Die Erzieher müßten ihren ganzen Scharfsinn darauf verwenden, festzustellen, wie die Jugend am leichtesten und sichersten zur Arbeit zu erziehen ist, und die politischen Parteien müßten von Gottes und Rechts wegen die Lehrer der Jugend als Sachverständige schätzen und sie unterstützen. Aber gerade die einflußreichsten Parteien schreiben ja dem Lehrer den Stoff wie die Behandlung desselben in der Schule geradezu vor, darum die Verkirchlichung der Schule, darum die konfessionelle Festlegung. Zentrum und Konservative und — Nationalliberale erwarten das Heil von der Konfession, d. h. von der Verkündigung und Erklärung der dogmatischen Lehrsätze. Wir meinen, diese wären nun schon lang genug verkündigt worden, um ein Urteil darüber abgeben zu können, aber gerade von den erstgenannten Parteien kommt immer und immer wieder die Klage über den Unglauben und die Sittenlosigkeit der heutigen Generation. Unter uns gesagt: Sie haben Unglauben und Sittenlosigkeit jeder Generation vorgeworfen. Zudem stammt dieser Vorwurf von Leuten, die jenen Parteien sehr nahe stehen und die ein persönliches Interesse daran haben, daß nur kirchlich approbierter Glaube zur Einschätzung gelangt. Uns Lehrern könnte es beinahe gleichgültig sein, ob unsere Schüler nur Angehörige derselben Konfession sind oder nicht, wenn wir uns nur ein Recht, das wir unbedingt haben müssen, erkämpft hätten: das Recht den religiösen Stoff und die Art seiner Behandlung selbst zu bestimmen. Erst wenn wir dieses Recht haben, wird auch die religiöse Unterweisung so beschaffen sein, daß sie den erwarteten Nutzen bringen wird, dann wird auch ganz von selbst die Einschränkung der Unterrichtszeit für diesen Stoff auf das notwendige Maß eintreten. Weil wir wissen, was mit konfessioneller Volksschule auf jener Seite gemeint ist, darum wehrt sich die Lehrerschaft gegen die Bestimmungen des preußischen Schulgesetzentwurfes, und sie tut es nicht lediglich in ihrem eigenen Interesse, sondern in dem der Kinder, des Volkes und damit des Staates und nicht zuletzt im Interesse der Religion selbst, wenn man nicht Religion und Dogmatik schlechthin identifiziert.

Das Schlimmste ist, daß die Regierung in Preußen so wenig wie anderwärts sich von dem übergroßen Einfluß der jeweilig regierenden Parteien freihalten kann, um eine dem Staate wirklich nützliche Schulpolitik zu betreiben. So ist die Schule zum Handelsobjekt der Parteien degradiert. Von dem höheren Gesichtspunkte der staatlichen Weiterentwickelung oder gar von dem obersten Gesichtspunkte der menschlichen Kultur überhaupt aus blickt kein freundliches Auge auf sie herab, sobald parteipolitische Interessen dies für unangebracht halten, denn der Staat stellt sich auf die Seite der herrschenden Partei.

Digitized by Google

Selbst die Fortbildungsschule, die sich nach der gewerblichen Seite mehr und mehr entwickelt hat, ist nicht sicher vor klerikalen Einflüssen, wenigstens ist der Versuch hie und da wiederholt schon gemacht worden, sie dem Machtbereiche der Kirche einzugliedern, und „man weiß nicht, was noch werden mag". Gegenwärtig muß sie sich allerdings in deutschen Landen erst ihre Daseinsberechtigung erkämpfen.

Schule und Lehrer stehen denn auch gegenwärtig besonders in Preußen mitten im Kampfe. Unterstützt werden sie darin von den preußischen Städten, die in der Regierungsvorlage mit Recht eine große Gefahr für ihre Selbstverwaltung erkennen. Es ist eine Erleichterung für die Lehrer, daß sie den Kampf nicht allein führen müssen, sondern daß sie von den preußischen Stadtverwaltungen darin unterstützt werden.

Am 29. Dezember vorigen Jahres trat der Preußische Lehrertag zusammen, um Stellung zu dem Schulgesetzentwurf zu nehmen. Es würde uns zu weit führen, die Beschlüsse hier vollständig wiederzugeben; um so mehr glauben wir davon absehen zu dürfen, als wir in nächster Zeit aus berufener Feder einen größeren Artikel über diese Angelegenheit bringen werden. Nur die Beschlüsse über die Konfessionalität der Volksschule möchten wir hier erwähnen. Die preußischen Lehrer wenden sich mit aller Entschiedenheit gegen die konfessionelle Festlegung der Schule, denn durch diese einseitige Unterordnung des Volksschulwesens unter die historisch-kirchenregimentlichen Rücksichten „wird die Weiterentwickelung der Volksschule zu einer einheitlichen nationalen Bildungsanstalt unterbunden und die Errichtung voll entwickelter Schulsysteme verhindert, insbesondere die unterrichtliche Versorgung der Kinder der Minderheit erheblich geschädigt". Mit dieser Kritik hat man den Nagel auf den Kopf getroffen. Auch darin hat der Preußische Lehrertag Recht, daß „eine Verquickung der Frage der Schulunterhaltung mit der Konfessionalität der Volksschule sachlich nicht zu rechtfertigen und darum in diesem Entwurfe grundsätzlich abzulehnen ist".

Läßt irgend jemand — auch der Staat — ein Gebäude umbauen, zweckmäßiger, besser einrichten, so zieht er einen Architekten als Sachverständigen zu Rate, dessen Urteil ausschlaggebend ist. Wird man auch die preußischen Lehrer, die in ihrem Urteile hier ganz übereinstimmen, als Sachverständige anerkennen?

Ein Bilderbuch für die Großen.

Mehr wie alle Schule und Bücherweisheit hat das Lebenswerk einzelner weniger bedeutender Männer erziehlich auf das Menschengeschlecht eingewirkt. Man nehme sie alle her die Großen der Religion, der Wissenschaft, der Kunst, der Politik oder des Wirtschaftslebens und gehe ihrer Arbeit nach, tausendfach wird man die Runen antreffen, die sie in das jeweilige Kulturleben eingegraben haben.

Unmittelbarer wird die Wirkung ihrer Tätigkeit zu spüren sein, wo das, was ihre Tatkraft wirkte, sofort in die große Masse der Zeitgenossen hinübergeleitet wird. Dürers, Luthers, Bismarcks Lebenswerk wirkten ungleich

Digitized by Google

ſchneller erziehlich auf das Menſchengeſchlecht, als die wiſſenſchaftliche Arbeit eines Kant oder Helmholtz.

Die Kunſt nimmt überhaupt hier eine Sonderſtellung ein. Die Art, wie ſie neue Ideen, neuen Geiſt verbreiten hilft, hat etwas Ungezwungenes, mehr an das Spiel als an Arbeit Erinnerndes. Ihre Werbearbeit iſt deshalb auch ſchneller von Erfolg begleitet wie die der anderen Faktoren. Und das iſt eine ganz natürliche Erſcheinung. Die Kunſt iſt anſchaulicher, ſpricht unmittelbarer, weil die Gewalt der Perſönlichkeit in ihr wirkſam iſt, weil nicht der Verſtand, ſondern das Gemüt vornehmlich die Eingangspforte

Liegnitz 15. Auguſt 1760.

der neuen Wahrheit iſt. Dürer hat der Reformation ohne Zweifel die Wege beſſer geebnet, als alle die Helden des Buches um Luther herum. Seine Holzſchnittblätter hatten Flugblattcharakter, ſie gingen von Hand zu Hand und halfen ſo den Boden bereiten, auf dem dann der junge Baum gedeihen konnte. Mit Holbeins Totentanzbildern iſt es nicht anders geweſen. Sie waren wirkſam unter ihren Zeitgenoſſen. Wer wollte dasſelbe etwa von Klingers „Bilder vom Tode" behaupten? Und wie könnte er mit ſeinen von ſtreng modernem Geiſte erfüllten Blättern erziehlich wirken!

Digitized by Google

Es sind die verschiedensten Fehlerquellen, die heute das Blatt der Griffelkunst so gut wie ausgeschaltet haben als Erziehungsfaktor der großen Masse des Volkes. Es würde zu weit führen ihnen allen nachzugehen. Hier sei nur einmal eine Tatsache hervorgehoben, die ganz besonders mit dazu beigetragen hat, die (durch Verschulden der Künstler) an und für sich schon spärlich fließenden Quellen zu verstopfen. Es ist das Gesetz zum Schutze des geistigen Eigentums.

An sich ohne Zweifel eine gute und notwendige Einrichtung, und doch begleitet von einer Nebenerscheinung, die der Gesetzgeber nicht gewollt hat. Mit der Popularisierung wirklich guter Griffelkunst war es vorbei, und es hat so ein Menschenalter genügt, uns blind zu machen gegen die Schönheiten, die gerade in dieser schlichten Kunst liegen. Der Künstler verkaufte sich und sein Werk einem Geschäftsmann, dem es natürlich nicht zu verdenken war, wenn er das ihm gewordene Privileg in seinem Nutzen verwertete. Da ihm

Im Blachfeld.

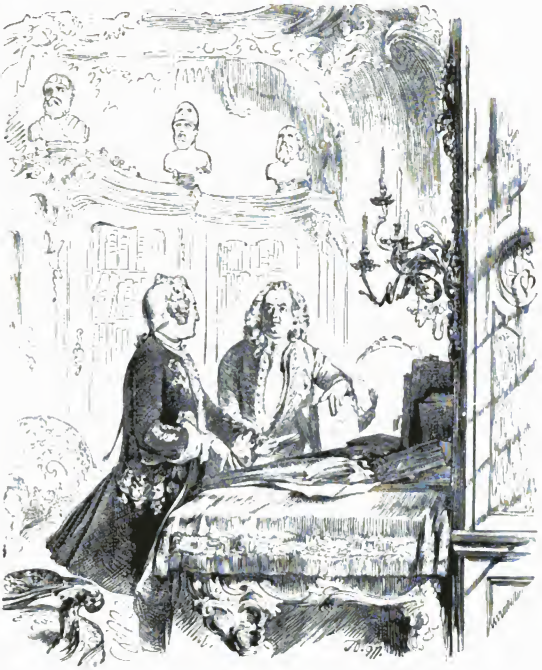
keinerlei Konkurrenz droht, wird er „auf Preis halten" und dadurch den Verkauf einschränken. Erst 30 Jahre nach dem Tode des Großen, also reichlich post festum, fängt der Meister an in die Masse des Volkes zu dringen, wenn er während der Zeit nicht schon vergessen ist oder bereits wieder neue bewegende Ideen die seinen in den Hintergrund gedrängt haben.

So kann es kommen, daß der mitlebenden Generation die führenden Geister, die wirklich etwas zu sagen haben, nur Namen sind, Namen ohne Inhalt, denn von ihren Werken ist so wenig in die Hände des einzelnen gekommen, daß es ein Wunder wäre, wenn die Kunst ihm etwas gesagt haben könnte, denn die will oft sprechen und vor allen Dingen von den verschiedensten Seiten irgend eine Angelegenheit beleuchten.

Ein drastisches Beispiel in dieser Beziehung ist Ludwig Richter. Er war populär, und seine Kunst war wirksam in den Zeiten, wo er für

Digitized by Google

Kalender und Volksschrift arbeitete. Die letzten 15 Jahre seines Lebens, wo er für den Salontisch seine wunderbaren Sammlungen schuf, die machten ihn zur historischen Persönlichkeit, die er heute noch ist, während er doch gerade verdiente, als Erzieher der Menschheit lebendig zu sein unter uns und zwar besonders in den unteren Kreisen, denen er ein so mitfühlendes Herz entgegenbrachte.



Friedrich und Cocceji.

Auf dem Gebiete der Literatur, wo die Verhältnisse sich nicht anders herausgebildet hatten, war es die „Volksausgabe", die Abhilfe zu schaffen versuchte, aber nur halbe Arbeit leistete, weil sie nicht billig genug war. Es ist ganz eigenartig, wie die Furcht vor Entwertung des Autors immer

Digitized by Google

den Geschäftsmann zurückhielt, einmal ganz radikal vorzugehen. Dabei ist das Gegenteil doch eigentlich wahrscheinlicher. Köster bringt in Nr. 12 des „Säemanns" die Mitteilung, daß von den Roseggerbänden gerade die am besten gegangen sind, die auch als billige Volksbücher, wenn auch ausgewählt, in die Hände der Jugend gegeben worden waren.

Und so könnte es doch auch ohne Zweifel mit der Bildkunst werden. Des Bilderbuchs der Kleinen haben sich ja die Jugendschriftenausschüsse angenommen. Das billige „Bilderbuch" der Großen, d. h. Sammlungen von Arbeiten der Meister der Griffelkunst, die irgend ein geschlossenes Ganzes bilden, deren Vertreter kann man an den Fingern herzählen. Neben der unermüdlichen Tätigkeit des Kunstwarts sind es da der „Totentanz" der Hamburger, die „Ludwig Richter-Gabe" und das „Dürerheft" der Leipziger[1]) und das „Menzelheft" der Berliner[2]). Die ersteren haben ihre Mission erfüllt und erfüllen sie noch, auf das letztere soll hiermit aufmerksam gemacht werden.

Richter und Menzel haben das Volkstum von zwei verschiedenen Seiten durchleuchtet. Jener nahm die deutsche Familie und blickte ihr tief ins Herz, dieser wußte dem Staatsleben in den Zeiten der Reaktion einen Ausdruck zu verleihen, der deutsch und volkstümlich zu gleicher Zeit war. Adolf Menzels Verherrlichung der Zeit Friedrichs des Großen bedeutet eine Einkehr in das Volkstum auf dem Gebiete historischer Schilderungen. Eine spätere Zeit wird erst feststellen können, was Menzel für die Einigung und Größe der deutschen Stämme bedeutet.

Man nehme nur einmal das Heft zur Hand und versenke sich in die 36 Zeichnungen, und es müßte doch eigenartig zugehen, wenn sie nicht tiefer wirken sollten. Da ist zuerst der alte Fritz (Einschaltbild am Eingange unserer Zeitung), der geradezu monumental aufgefaßt ist. Wir bewundern die Kraft des Künstlers, der mit den einfachsten Mitteln, denen des Holzschnittes, die lebendigste Schilderung des herben Charakters dieses Mannes gab. Wie da das blitzende Auge, der zusammengepreßte Mund, die feine straffe Bewegung in Kopf und Körper zu lebensvoller Wahrheit zusammengehen, das gibt dem Blatte eine Frische und Ursprünglichkeit, die hier im Abbild des Helden jener Tage die ganze Zeit mit ihren Wirrnissen, Schatten- und Lichtseiten lebendig werden läßt. Die begleitenden Bilder tun dann ihr übriges. Das aufregende Kriegsleben, besonders in seinen erhebenden Momenten, weiß Menzel packend zu schildern. (Siehe Liegnitz, 15. Aug. 1760.) Und wenn er die unmittelbaren Folgen des Krieges zeigen will, dann gibt er bei aller stiller Wehmut doch auch den Ausblick in die goldige Zukunft, und zwar so rein menschlich, daß die Saiten im Innern mitklingen, wenn man die schlichte Zeichnung betrachtet. Im „Blachfeld", wo der Bauer den Schädel herauspflügt, steht Vergangenheit, Gegenwart und frische Zukunft lebensvoll neben einander.

[1]) Ludwig Richter-Gabe und Dürerheft werden vom Leipziger Lehrerverein (nur an Lehrer) verkauft. Preis der Ludwig Richter-Gabe 50 Pf., von 50 Stück ab 40 Pf., des Dürerheftes 20 Pf., von 50 Stück ab 10 Pf.

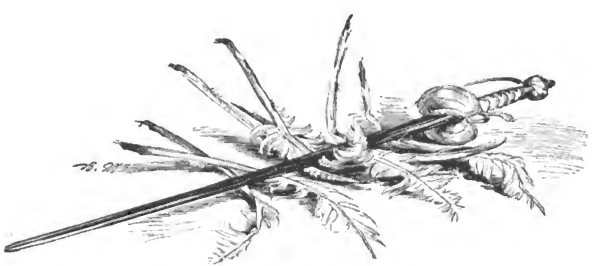
[2]) Adolf von Menzel, Bilder zur Geschichte Friedrichs des Großen. R. Voigtländers Verlag, Leipzig. Ladenpreis 75 Pfg. An Lehrervereine von 50 Stück ab 45 Pfg.

Digitized by Google

Und wieder anders sind die Bilder, die Friedrich den Schöngeist verherrlichen (siehe: Friedrich der Große und Cocceji). Alle diese Dinge konnten so ehrlich und wahr nur von einem geschildert werden, der sich mit lebhafter Phantasie in die ferne Zeit versenkte und mit gewaltigem Können spielend alle Schwierigkeiten überwand. Menzel ist Realist, und sein Sinn für malerische Wirkungen erweiterte die Ausdrucksmittel des Holzschnittes um ein Bedeutendes. Man sehe sich nur das Wachtfeuerbild daraufhin an und vergleiche es mit ähnlichen Nachtbildern Richters, um zu erkennen, wie hier etwas ganz Neues nach Ausdruck ringt. In dieser rein technischen Beziehung sind die Bildchen ungemein interessant und lehrreich, mehr noch aber lernt man den Meister schätzen, wenn man sie in Beziehung zu dem Texte setzt, dem sie doch als Illustrationen beigegeben sind. Das Heft der Berliner läßt das nicht zu, und doch wird man bei einigem Nachdenken auch schon hier herausfinden, was für ein geistreicher Mitarbeiter der Künstler war. Er illustriert nicht die Worte des Geschichtsschreibers, sondern er macht selbst Geschichte, er läßt die vergangenen Zeiten entstehen, gesehen durch sein Auge, durch das einer kraftvollen Persönlichkeit.

Diese Persönlichkeit auch zur Jugend reden zu lassen, das ist der vornehmliche Zweck der Veröffentlichung. Sie wird es tun, und ihre stille Arbeit wird im guten Sinne wirken. Hoffen wir, daß noch mehr solcher und ähnlicher zurückgehaltener oder verborgener Schätze an die breite Öffentlichkeit kommen, damit wir endlich das haben, was uns noch fehlt:

Das Bilderbuch für die Großen.



Wehr und Lehr.

Digitized by Google

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingelandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Deutsche Sprache.

Weise, Prof. Dr. O.: Ästhetik der deutschen Sprache. 2., verbesserte Aufl. (VIII, 328 S.) Gr. 8°. Geb. M. 2.80.

Rasche, Schuldir. Emil: Der deutsche Aufsatz als Mittelpunkt eines einheitlichen Sprachunterrichts in der Volksschule. 2. Aufl. v.: Die Erzählung im Aufsatzunterrichte der Volksschule. (VI, 170 S.) 8°. Dresden, A. Huhle. Kart. M. 2.—.

Meyer, Realgymn.-Dir. Prof. A. G., u. Realschul-Oberl. L. Nagel, DD.: Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik. (31 S.) 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. M. —.30.

Kästner, Mädchenschul- u. Sem.-Oberl. Dr. O.: Zur Aufsatzreform. Neue Aufgaben u. neue Wege aus der Praxis f. die Praxis. (147 S.) Leipzig, Jäh & Schunke. M. 1.80.

Göhl, Schuldir. Dr. H.: 60 Volksschulaufsätze als Ergebnis v. Lese-, Rede-, Sprachlehr-, Rechtschreibungs- u. Aufsatzübungen. Unter Mitarbeit v. Lehrer Th. Göhl. Theoretischer Teil u. Unterstufe. 2., umgearb. Aufl. (VII, 122 S.) Gr. 8. Mittel- und Oberstufe. 2., umgearb. Aufl. (VI, 138 S.) 8°. Meißen, Sächs. Schulbuchh. M. 2.—, geb. in Leinw. M. 2.40.

Friedrich, Dr. Hanns: Das Volksschullesebuch. Ein Beitrag zur Lösung der Lesebuchfrage in Bayern. (III, 139 S.) Gr. 8°. Frankenthal, L. Göring & Co. M. 2.—.

Henningsen, J.: Deutsche Briefe. Mit Buchschmuck v. Hans Christiansen. (216 S.) 8°. Leipzig, O. Spamer. M. 3.50, geb. in Leinw. M. 4.50.

Allgemeines.

Wiederholt, Lehrerin M.: Die ästhetische Erziehung der Mädchen in der Volksschule. (62 S.) 8°. Paderborn, F. Schöningh. M. —.60.

Grüllich, Geh. Schulr. A.: Unsre Seminararbeit, ein Beitrag zur Organisation des sächs. Seminarwesens. (VII, 531 S. mit 4 Tab.) Gr. 8°. Meißen, H. W. Schlimpert. M. 5.—; geb. M. 6.—.

Zabel, Rudolf: Im muhammedanischen Abendlande. Tagebuch einer Reise durch Marokko. (XV, 461 S.) Gr. 8°. Altenburg 1905, Stephan Geibel. Geh. M. 10.—, geb. M. 12.—.

Hausschatz des Wissens, Abteilung III. Vogtherr, Dr.: Die Chemie. (VII, 847 S.) Gr. 8°. Neudamm 1905, J. Neumann. Leinwandband M. 7.50, Halbfranzband M. 8.—.

Reinecke, Sem.-Dir.: Die Bestimmungen des Kgl. Preuß. Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, betr. die Volks- und Mittelschule, die Lehrerbildung und die Prüfungen der Lehrer. X. Ausg. weitergeführt bis zum 1. Juli 1905 von G. Schöppa, Geh. Ob.-Reg.-Rat. (181 S.) Leipzig 1906, Dürr'sche Buchhandlung. Kart. M. 1.50, in Leinenband M. 1.75.

Schmidt, Dr. Alfred: Kunst und Gedichtsbehandlung im Unterrichte. (XI, 312 S.) Gr. 8°. Altenburg 1905, Theodor Unger. M. 4.80.

Meyers Historisch-Geographischer Kalender 1906. X. Jahrgang. Mit 365 Landschafts- und Städteansichten, Porträten, kulturhistorischen und kunstgeschichtlichen Darstellungen sowie einer Jahresübersicht (auf dem Rückdeckel). Zum Aufhängen als Abreißkalender eingerichtet. Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien. M. 1.85.

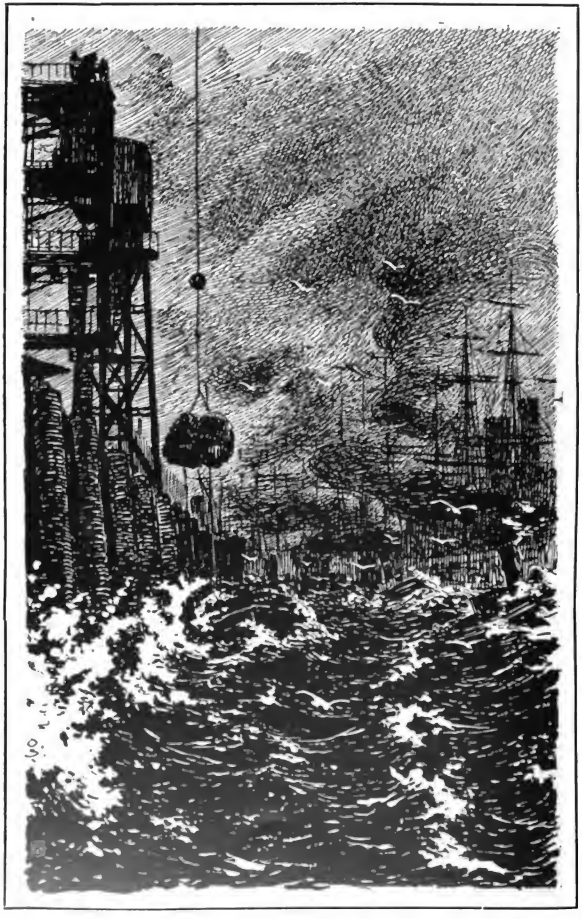
Chrosciel u. Steiner: Anleitung zur Einführung des Lehrplanes für den Zeichenunterricht. Heft I—IV. Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe, Linearzeichnen. 8°. Leipzig 1905, Dürr'sche Buchhandlung. M. 2.—.

Vorträge u. Aufsätze aus der Comenius-Gesellschaft. XIII. Jahrg. Gr. 8. 1. Stück. Pastor, Willy: Gustav Theod. Fechner u. die Weltanschauung der Alleinslehre. (19 S.) M. —.75.

Digitized by Google

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Digitized by Google



O. Schwindrazheim **Schlecht Wetter am Kaiserhöft**

Aus: „Wie wir unsere Heimat sehen", Band Hamburg
Verlag von K. G. Th. Scheffer, Leipzig

Digitized by Google

17. Jahrgang 1905/1906 **Neue Bahnen** Heft 6 März 1906

Die preußische Schulvorlage.

Von J. Tews.

Der Gesetzentwurf, der gegenwärtig die gesetzgebenden Körperschaften in dem größten deutschen Bundesstaate beschäftigt, hat eine ausschlaggebende Bedeutung für die Zukunft des gesamten deutschen Volksschulwesens. Was in einem Staate, auf den über drei Fünftel der Bewohner des Deutschen Reiches kommen und der in seinen mittleren und westlichen Gebieten Herzpunkte des deutschen Wirtschaftslebens umfaßt, auf dem Volksschulgebiete geschieht, bestimmt in näherer oder fernerer Zukunft die Entwickelung des deutschen Volksschulwesens überhaupt. Mögen die kleineren Staaten sich auch sträuben, sie können sich dem Einfluß der „Masse" auf die Dauer nicht entziehen, schon deswegen nicht, weil dieselben Mächte, die dort zur Herrschaft gelangten, auch in den kleineren Staaten dann um so kräftiger um das Übergewicht sich bemühen. Die ganze deutsche Lehrerschaft ist darum daran interessiert, daß die preußische Gesetzgebung nicht Bahnen beschreitet, die für die Volksschule verhängnisvoll werden können.

Die Vorlage nennt sich offiziell „Entwurf eines Gesetzes betreffend die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen" und ist als ein Akt, die Schulunterhaltung auf moderne gesetzliche Grundlagen zu stellen, von dem gesamten politischen Apparat seit lange verlangt worden. Die Vorlage geht aber über diesen Rahmen weit hinaus. Die Schulunterhaltung ist nicht einmal der wesentliche Inhalt der Vorlage, sondern nur der Rahmen für Bestimmungen, die ganz andere Gebiete des Volksschulwesens betreffen und im Falle des Inkrafttretens für die innere und äußere Entwickelung der preußischen Volksschule von ausschlaggebender Bedeutung werden würden.

Die Veranlassung zu der Vorlage haben die veralteten Bestimmungen des preußischen Allgemeinen Landrechts über die Aufbringung der Schullasten und die Verwaltungsmaßnahmen auf dem Boden dieses Gesetzes geboten. Das Preußische Landrecht legt die Schulunterhaltungspflicht den Hausvätern nach Maßgabe ihrer „Besitzungen und Nahrungen",

Digitized by Google

d. h. ihres Einkommens auf, vereinigt die Unterhaltungspflichtigen zu Sozietäten, schließt aber von den Sozietäten die Gutsherren der Schulorte aus und legt diesen subsidiarische Verpflichtungen bei Aufbringung der laufenden Schulkosten und besondere Pflichten bei Herstellung und Reparatur der Gebäude auf. Nicht getroffen werden durch diese Gesetzgebung juristische Personen (Aktiengesellschaften usw.) und Forensen. Die seit Jahrzehnten agrarisch beeinflußte Verwaltung hat die Gutsherren des Schulortes von den Beiträgen zu den laufenden Schullasten völlig entbunden, und die Verpflichtung zur Lieferung von Baumaterialien ist durch die Änderung der Bauweise und durch das Eingehen der Privatforsten gegenstandslos geworden. So ist es gekommen, daß auf dem platten Lande im Gebiet des Allgemeinen Landrechts die Schulunterhaltung ausschließlich auf die kleineren Besitzer übergegangen ist, während die Gutsherren von allen Lasten befreit sind. Die antiagrarischen Parteien, insbesondere die freisinnige Partei, haben diesen Übelstand natürlich aufgegriffen, der Landbevölkerung zum Bewußtsein gebracht und dadurch auch die Konservativen zu seiner Anerkennung gezwungen. Andererseits bestehen in einzelnen Landesteilen, insbesondere in Schlesien, gesetzliche Bestimmungen, die die Gutsherren stark belasten, so daß auch von dieser Seite die Forderung auf Änderung der Bestimmungen über die Schulunterhaltungspflicht gefordert wurde. Da die preußische Verfassung die Schulunterhaltung den bürgerlichen Gemeinden auferlegt, ist auch aus Verfassungsgründen die Auflösung der alten Sozietäten geboten. Die Verwaltung hat da, wo nicht alte Privilegien im Wege standen, den bürgerlichen Gemeinden die Übernahme der Schulunterhaltungspflicht nicht nur gestattet, sondern dringend empfohlen, und so hat in der übergroßen Mehrzahl der Städte und vielfach auch auf dem platten Lande ein Zustand sich entwickelt, der zwar der Verfassung, die in diesen Bestimmungen noch nicht geltendes Recht ist, nicht aber den älteren, noch in Geltung befindlichen Gesetzen entspricht. In den neueren Teilen des Staates sind besondere gesetzliche Vorschriften in Kraft, in einzelnen Landesteilen fehlt eine gesetzliche Regelung überhaupt. Die Notwendigkeit einer einheitlichen gesetzlichen Regelung der Materie ist also nicht abzuweisen und wird auch von keiner Seite geleugnet.

Leider steht in Preußen seit geraumer Zeit die gesamte Gesetzgebung unter dem Einfluß von Parteien, die für die Entwickelung der Volksschule nur ein mäßiges Verständnis haben, dagegen an der Erhaltung und Wiederherstellung der kirchlichen Schulherrschaft stark interessiert zu sein glauben und daher jede gesetzgeberische Maß-

Digitized by Google

regel in diesem Sinne ausnutzen. Als im Jahre 1892 das klerikale Zedlitzsche Schulgesetz fiel, verschworen sich Zentrum und Konservative, ohne ein allgemeines Schulgesetz die dringenden materiellen Schulangelegenheiten überhaupt nicht gesetzlich zu regeln. Sie gaben die Parole aus: „Ohne allgemeines Schulgesetz kein Schuldotationsgesetz!" haben aber dem Ministerium Bosse-Kuegler gegenüber an ihrem Wahlspruch nicht festhalten können, sondern einer Reihe von Gesetzen (Ruhegehaltskassengesetz, Besoldungsgesetz, Witwenversorgungsgesetz) zustimmen müssen. Sie würden auch einem Schulunterhaltungsgesetz, das von jeglichen sonstigen Zutaten frei gehalten wäre, im übrigen aber die Verhältnisse zeitgemäß und gerecht regeln würde, keinen ernstlichen Widerstand leisten können. Leider fehlt es dem jetzigen Unterrichtsministerium nicht nur an dem Willen, ein solches Gesetz vorzulegen. Der Knäuel von Privilegien und Sondervorschriften, der der Regelung im Wege steht, kann nur durch eine zielbewußte Bearbeitung der Materie bezwungen werden. Das Ministerium läßt sich auf Wege drängen, auf denen die Hindernisse umgangen, aber nicht aus dem Wege geräumt werden.

Das Haupthindernis sind die ostelbischen Feudalen, die zwar die alten Rechte (Schulpatronate), die durch die moderne Entwickelung ohnehin fast gegenstandslos geworden sind, ohne großes Widerstreben aufgeben würden, aber keinesfalls gesonnen sind, den ihrer Vermögenslage und ihrem Einkommen entsprechenden Anteil an den stetig wachsenden Schullasten auf sich zu nehmen, und darum eine Schulgesetzgebung zu erzwingen suchen, die ihnen die jetzige Befreiung von allen Beiträgen, wenn auch unter andern Rechtstiteln als bisher, sichert. Mit ihnen verbündet sich der Klerikalismus katholischer und protestantischer Observanz, der darauf gerichtet ist, die Unterordnung der Schule unter die Kirche aufrecht zu erhalten bezw. innerhalb der neuen Rechtsordnung wiederherzustellen.

Diesen Ansprüchen stehen die Forderungen der Städte und der Lehrer gegenüber. Die ersteren tragen in Preußen von einer gewissen Größe ab ihre Schullasten ohne staatliche Beihilfe fast allein und sind auch an der direkten Staatsbesteuerung viel stärker beteiligt als das Land, während ihre Rechte auf dem Schulgebiet Schritt für Schritt eingeschränkt werden. Die Lehrerschaft verlangt neben der Beseitigung der kirchlichen Schulherrschaft eine gerechte, die gesamte Bevölkerung nach ihrer Steuerkraft treffende Verteilung der Schullasten, da nur eine solche die weitere Entwickelung des Volksschulwesens sicherstellt. In Bezug auf die Schulunterhaltung befürwortet die Lehrerschaft darum die Bildung größerer Verbände zur Aufbringung auch der Grundgehälter, und das mit um

Digitized by Google

so mehr Berechtigung, als die übrigen persönlichen Schulaufwendungen bereits in dieser Weise aufgebracht werden.

Die Regierung hat lange gezögert, ein Schulunterhaltungsgesetz vorzulegen. Ein Gesetzentwurf, der die Materie frei von allen sonstigen Zutaten nach Maßgabe der modernen Besteuerungsgrundsätze regeln würde, hätte von den Konservativen und dem Zentrum einen starken Widerstand zu erwarten, jede andere Vorlage aber mußte dieselbe Gegnerschaft gegen sich wachrufen, die dem Zedlitzschen Schulgesetzentwurf vom Jahre 1892 gegenüberstand. Wahrscheinlich wäre die Regierung aus diesen Gründen noch lange nicht an die Vorlage herangetreten, wenn nicht im Mai 1904 der freikonservative Abgeordnete Freiherr von Zedlitz, der auf dem Gebiete der Schulgesetzgebung seit länger als zwei Jahrzehnten eine sehr vielseitige, wenn auch nicht immer glückliche Tätigkeit entfaltet, einen Kompromiß zwischen Konservativen, Freikonservativen und Nationalliberalen zustande gebracht hätte, der den konfessionellen Ansprüchen der rechtsstehenden Parteien in vollem Umfange gerecht wird und damit die liberale Opposition auf den kleinen Flügel der Freisinnigen einschränkt. Diese Kapitulation der Freikonservativen und Nationalliberalen, die im Jahre 1892 die klerikale Schulpolitik aufs heftigste bekämpften, vor ihren früheren Gegnern, stellt das Unerwartete und Eigenartige der gegenwärtigen Situation dar. Verständlich ist dieser Umschwung nur aus den allgemeinen politischen Vorgängen, insbesondere aus den antisozialistischen Strömungen, die in den Mittelparteien die Oberhand gewonnen haben und die auch die Volksschule („die Wurzel der Sozialdemokratie") in das Programm des Kampfes „gegen den Umsturz" hineinziehen. Die auf den Kompromiß folgenden Vorgänge in der nationalliberalen Partei lassen allerdings darüber keinen Zweifel, daß die Mehrheit dieser Partei den Übergang in das Lager der früheren Gegner noch nicht mitmachen will, daß sie vielmehr von einem Führer des evangelischen Bundes, dem Pfarrer Hackenberg, dem wohl die Antirompolitik den klaren Blick in die heutigen Parteiverhältnisse getrübt hat, mitgezogen worden ist, ohne recht zu wissen, wohin die Reise ging. Ob aber das Geschehene überhaupt wieder rückgängig gemacht werden kann, läßt sich bezweifeln. In diesem Falle würde allerdings die preußische und deutsche Schulpolitik eine grundsätzliche Wandlung durchmachen und die Vertretung der Volksschulinteressen dem heute im preußischen Abgeordnetenhause nur schwach vertretenen Freisinn und der überhaupt nicht vertretenen Sozialdemokratie anheimfallen. Hoffentlich übersehen die Parteien, die auf dem Schul-

Digitized by Google

gebiete eine so rühmliche Geschichte haben, diese Konsequenzen nicht, geben die neue Bundesbrüderschaft rechtzeitig wieder auf und kehren auf den alten Platz zurück. Dieser Schritt wird ihnen hoffentlich durch die Erkenntnis erleichtert, daß der Kompromiß vom 13. Mai 1904 nicht, wie Herr Hackenberg und Genossen sich einbildeten, das Zentrum ausgeschaltet, sondern diese Partei zum eigentlichen Gesetzgeber in Preußen auch auf dem Schulgebiete gemacht hat. Dem Zentrum wachsen unter den obwaltenden Umständen die Früchte mühelos ins Haus. Es braucht nur die Hand auszustrecken, um sie einzuernten, und es tut das mit dem bekannten vergnügten Lächeln, dessen niemand sich erwehren kann, wenn andere unfreiwillig oder aus politischer Torheit seine Geschäfte unverlangt und unentlohnt besorgen.

Der Schulgesetzentwurf ist in allem wesentlichen eine getreue Kopie des Schulkompromisses vom Jahre 1904, nur mit dem Unterschiede, daß das, was im Kompromiß für die Öffentlichkeit etwas euphemistisch ausgedrückt war, im Gesetzentwurf mit der brutalen Sprache des Gesetzes selbst richtig und unzweideutig bezeichnet wird. Was der Kompromiß z. B. für die Konfessionen forderte, billigt der Gesetzentwurf den privilegierten Kirchen zu unter offener Übergehung aller konfessionellen Minderheiten, nicht nur der Juden, sondern auch der kleineren protestantischen Kirchengemeinschaften und Sekten.

Der Entwurf beschäftigt sich in seinem ersten Teil mit der Schulunterhaltung, in dem Hauptteil mit den konfessionellen Verhältnissen auf dem Schulgebiete und im letzten Teil mit der kommunalen Schulverwaltung.

Die Schulunterhaltung wird den bürgerlichen Gemeinden auferlegt, ohne Unterschied, ob es sich um die Millionenstadt Berlin, um die Dutzende von Hunderttausendstädten oder um kleine Gutsbezirke von 100 und weniger Einwohnern handelt. Allen werden dieselben Pflichten auferlegt und dieselben Rechte zuerkannt. Der Gutsherr in seinem Gutsbezirk, auch wenn dieser sich nicht ausschließlich in seinem Eigentum befindet, kann die Schullasten persönlich übernehmen, erhält dann aber auch das Recht, den Schulvorstand zu ernennen, ist also in demselben Umfange an der Schulverwaltung beteiligt, wie etwa die Stadt Köln, die ihre Schuldeputation zu wählen hat. Gegenüber der Tatsache, daß die ostelbischen Landgemeinden und ein großer Teil der übrigen Landgemeinden des Staates zu den Schullasten nur sehr wenig beizusteuern haben, die Barbeträge vielmehr fast ganz aus der Staatskasse gezahlt werden, während die mittleren und größeren Städte die

Digitized by Google

Schullasten aus eigenen Mitteln aufbringen, sind diese Bestimmungen ein starker Anachronismus. Sie sind aber auch insofern unzweckmäßig, als dadurch die größeren Steuerzahler auf dem platten Lande mit ihrem Einkommen überhaupt nicht getroffen werden können und andererseits eine Grenze für die Belastung nicht geschaffen wird. Da nämlich in jeder kleinen Gemeinde sämtliche Alterszulagen und von dem 900 – 1000 Mk. betragenden Grundgehalt 500 Mk. gesetzlich der Staatskasse zur Last fallen und daneben oft bedeutendes Schulvermögen vorhanden ist, bleibt bei Begrenzung der Schulbesteuerung auf den Umfang der Gemeinde für größere Steuerzahler keine Belastung von Belang übrig, während in armen Gemeinden die Gemeindemittel für Deckung des Restes unzulänglich sind, so daß die in Preußen hergebrachten, mit 14 Millionen im Kultusetat stehenden widerruflichen Staatsbeihilfen beibehalten werden müssen. Die Bestimmungen des Entwurfs geben der Schulverwaltung weder das Recht, alle Steuerzahler bis zu einer gewissen Höhe zur Schulunterhaltung heranzuziehen, noch schützen sie gegen ungebührliche Heranziehung und Überlastung. Die Vorschläge eines Gneist, die neuerdings von der Lehrerschaft mit großer Energie vertreten worden sind, für die Aufbringung der Schullasten *größere Verbände* zu bilden, sind in dem Entwurf unbeachtet geblieben und werden in der Begründung mit ein paar Sätzen abgetan, in denen ausgeführt wird, daß dadurch das Interesse der Gemeinden an der Schule vermindert und die „Gefahr einer generalisierenden Behandlung" heraufbeschworen werde. Es ist vorauszusehen, daß die Bestimmungen schon bei ihrem Inkrafttreten praktisch unzulänglich sein werden. Sie werden zwar alte *rechtliche* Rudimente beseitigen, aber eine finanzielle Sanierung der Verhältnisse nicht herbeiführen, so daß der preußische Staat auch in Zukunft in allen kleineren Gemeinden ohne Rücksicht auf die Leistungsfähigkeit mit seinen Mitteln eintreten, dagegen die größeren Gemeinden ihrem Schicksal überlassen muß, d. h. die Schullastenfrage völlig mechanisch zu behandeln gezwungen ist.

Die *konfessionellen Bestimmungen*, das eigentliche Herz der Vorlage, erheben die konfessionelle Trennung des gesamten Schulwesens zum Grundsatz. „*In der Regel sollen evangelische Kinder von evangelischen Lehrern, katholische Kinder von katholischen Lehrern unterrichtet werden*", während man Juden und andere Minderheiten ihrem Schicksal überläßt. Überall, wo sich in einer Gemeinde eine genügende Minderheit, in Landgemeinden 60, in Stadtgemeinden 120 Kinder, zusammengefunden hat, kann die Abtrennung

Digitized by Google

eines konfessionellen Schulkörpers widerspruchslos verlangt werden. Simultane Schulkörper können nur aus „besonderen Gründen" zeitweise zugelassen werden, und daß daneben die grundsätzlichen Simultanschulen, deren die Regierung auf Grund ihrer eigenartigen Auffassung der Verhältnisse nur wenige zählt (in etwa 30 Gemeinden), nur durch Gemeindebeschluß aufgehoben werden können, ist eine für das Staatsganze völlig belanglose Maßnahme. Dem eigentlichen Kampf mit den Simultanschulen ist man allerdings dadurch aus dem Wege gegangen, daß man das ehemalige Herzogtum Nassau von den konfessionellen Bestimmungen und die Provinzen Posen und Westpreußen von dem ganzen Gesetze ausgeschlossen hat. Dadurch wird die ungeheure Bedeutung des Gesetzentwurfes für das Staatsganze freilich nur verdeckt und die unheilvolle Konsequenz dieser Gesetzgebung auch in andern Staatsgebieten der Beobachtung der Parteipolitiker einstweilen entzogen.

Die Vorlage kennzeichnet sich in diesen Bestimmungen ganz besonders als ein Produkt der geschäftsklugen Parteipolitik, die allen prinzipiellen Erörterungen aus dem Wege geht und skrupellos und geschäftsmäßig ihre Ziele verfolgt. Um die Unterdrückung der gemeinsamen Schule als völlig belanglos hinzustellen, hat die preußische Regierung sich ihre eigene Definition von Simultanschulen gemacht. Sie rechnet nur solche Schulen zu den Simultanschulen, in denen „grundsätzlich" Lehrer verschiedener Konfessionen angestellt sind. „Auf die Konfession der Schüler kommt es nicht an." Damit gehören zunächst alle einklassigen Schulen eo ipso zu den konfessionellen Lehranstalten. Die Regierung geht darin so weit, daß sie sogar die gesetzlich simultanen nassauischen Schulen, alle einklassigen, aber auch die mehrklassigen, die zufällig kein gemischtes Lehrerkollegium haben, zu den konfessionellen Schulen rechnet. Da nun die Anstellung von Lehrern anderer Konfession an den allmählich gewachsenen Schulanstalten nach Möglichkeit vermieden und die Abtrennung von Konfessionsschulen in den Städten mit Hochdruck betrieben worden ist, so sind in dem von der Vorlage betroffenen Gebiete tatsächlich nicht viele Schulen vorhanden, in denen Lehrer verschiedener Konfession nebeneinander wirken, die also von der Unterrichtsverwaltung als Simultanschulen anerkannt werden. Trotzdem würde die Zahl immer noch recht stattlich sein, indessen hilft man sich mit dem Einwande, daß an vielen dieser Schulen Lehrer anderer Konfession nur „wegen des Religionsunterrichtes" angestellt worden seien, der Charakter der Schule sei aber dadurch nicht verändert worden. In die wissenschaftliche Pädagogik und

Digitized by Google

in die begriffsreine Schulpolitik werden diese kasuistischen Definitionen aber schwerlich Eingang finden.

Der Gesetzentwurf würde, wie er heute ist, in den Provinzen Pommern, Schleswig-Holstein und Hannover und, wenn diese Gebiete zu Preußen gehörten, in Thüringen und im Königreich Sachsen vielleicht erträglich sein, da hier die konfessionelle Mischung der Bevölkerung noch nicht weit vorgeschritten ist. Für den größten Teil des preußischen Staates aber werden dadurch nahezu unmögliche Verhältnisse geschaffen. Selbst die landwirtschaftlichen Gefilde Ostelbiens werden immer mehr von konfessionellen Minderheiten durchsetzt. Der katholische polnische Arbeiter ist eine billige Kraft und wird deswegen von dem sonst gut protestantisch gesinnten Latifundienbesitzer willkommen geheißen. In den industriellen Gebieten ist die konfessionelle Mischung heute bereits so weit vorgeschritten, daß einheitliche konfessionelle Gemeinden überhaupt nicht mehr vorkommen. Da dieser Prozeß durch keine kirchliche Macht aufgehalten werden kann (selbst den Mischehen steht die Kirche ohnmächtig gegenüber), so muß im Laufe der Zeit die konfessionelle Schulpolitik mit ihrem Latein zu Ende sein, und dann werden die Erben der jetzigen Schöpfung mit erheblichen Kosten alle die Zwerggebilde, die die heutige Staatsweisheit zu schaffen für nötig hält, wieder beseitigen müssen.

Wenn man der heutigen Politik auf andern Gebieten oft Zielloſigkeit vorwirft, so ist auf dem der Schulpolitik diese Eigenschaft anscheinend zum System erhoben worden. Verständlich sind alle diese Maßnahmen nur aus einem einzigen Prinzip heraus, nämlich demjenigen, die Schule in allen Einzelheiten peinlich genau den kirchlichen Ansprüchen anzubequemen und damit die kirchliche Schulaufsicht für alle Zeiten auf eine feste Grundlage zu stellen. Die gemeinsame Schule entzieht der geistlichen Schulaufsicht naturgemäß die Grundlagen. Diese ruht nur auf konfessionellem Grunde sicher. Darum wird konfessionalisiert! Mag es Millionen kosten, mag darunter die Volksschule in unterrichtstechnischer Beziehung leiden, mag der Lehrerstand in Hörigkeit geraten, das gilt der heutigen preußischen Gesetzgebung nicht viel oder nichts.

Nur aus dieser hyperkirchlichen Tendenz ist auch das verständlich, was der Entwurf auf dem Gebiete der Schulverwaltung fordert. Man kann die privilegierte Stellung der Geistlichen in den städtischen Schuldeputationen allenfalls hinnehmen (der evangelische und katholische Geistliche bedürfen keiner Bestätigung seitens der Regierung und können nur entfernt werden, wenn sie „die Ordnung der Schule gestört haben", während Stadtverordnete, Lehrer usw. der Bestätigung bedürfen und nur

Digitized by Google

widerruflich bestätigt werden), daß aber auf dem platten Lande für jede Schule einer Gemeinde ein besonderer konfessioneller Schulvorstand mit dem Ortsschulinspektor, d. h. dem Geistlichen an der Spitze gebildet wird und daß auch in größeren Landgemeinden, soweit sie nicht bei mehr als 3000 Einwohnern eine Schuldeputation einrichten, Gesamtschulvorstände nur insoweit, als „Schulen derselben Art" zusammengezogen werden, katholische und evangelische, zugelassen werden, und daß den Gemeinden das Lehrerwahlrecht genommen werden soll, ist ein Schritt, der über die klerikale und bureaukratische Tendenz des Gesetzes niemanden im Zweifel läßt. Die Städte haben gegen diese Bestimmungen deswegen auch energischen Widerspruch erhoben. Ob mit Erfolg, bleibt abzuwarten. Die Lehrerschaft wird in diesem Abschnitt besonders durch die Änderung des Berufungsrechtes berührt. Gemeinden mit mehr als 25 Schulstellen sollen für die Lehrer nur noch ein Vorschlagsrecht behalten. Gemeinden mit 25 und weniger Schulstellen sollen nur „gehört" werden, und bei Berufung von Hauptlehrern und Rektoren sollen die Gemeinden, große wie kleine, überhaupt nur „gehört" werden. Die preußischen Lehrer würden durch Inkrafttreten dieses Gesetzes die erst mit dem Besoldungsgesetze (1897) erlangte Freizügigkeit wieder verlieren. Sie würden jede Bewegungsfreiheit einbüßen und damit bei jeder gehaltlichen Verbesserung und beim Avancement der Aufsichtsbehörde, die in ihren unteren Instanzen größtenteils aus Geistlichen besteht, auf Gnade und Ungnade ausgeliefert sein. Es ist ein kleiner, die Konsequenzen wohl nicht genügend überblickender Teil der Lehrerschaft, der auch diese Bestimmungen noch gutheißt. Im übrigen hat die preußische Lehrerschaft zu dem gesamten Entwurf auf dem Lehrertage am 29. Dezember v. J. unzweideutig Stellung genommen, zum großen Ärger gewisser Parteipolitiker, die von der künstlich genährten Landlehrerbewegung eine Störung der einheitlichen Stellungnahme sicher erwartet hatten. Aus dieser Enttäuschung sind die häßlichen Preßäußerungen nach dem Lehrertage vollauf verständlich.

Es handelt sich also um ein Gesetz, das seiner eigentlichen Bestimmung nur in sehr bescheidenen Grenzen gerecht wird, das die Unzuträglichkeiten auf dem Gebiete der Schulunterhaltung nicht beseitigt, in konfessioneller Beziehung der Entwickelung des Schulwesens die schwersten Hindernisse in den Weg legt und auf dem Gebiete der Schulverwaltung die Gemeinden entrechtet und den Lehrerstand seiner wertvollsten Errungenschaften beraubt. Das Gesetz ist ein ausgesprochen hierarchisch-bureaukratisches und wird auch dadurch nicht besser, daß es

Digitized by Google

Männer wie den Freiherrn von Zedlitz und den Pfarrer Hackenberg zu Paten hat.

Die Gegenwehr gegen die Vorlage war anfangs auffallend schwach. Man entdeckte unter dem Mantel eines Schulunterhaltungsgesetzes nicht sogleich alle die „Segnungen", die eine zielbewußte, aber möglichst geräuschlos arbeitende reaktionäre Politik in Bereitschaft hat. Einen großen Teil der Schuld trägt die nationalliberale Partei durch ihre Beteiligung am Kompromiß, insbesondere aber der evangelische Bund, der seine berechtigten kirchlichen Ziele auf das Schulgebiet überträgt und, die Eigenart der Schule gänzlich verkennend, seine Interessen im Rahmen der konfessionellen Schule vertreten findet. Der Einfluß dieser Kreise auf den Kompromiß und die Vorlage und auf die öffentliche Besprechung beider Dokumente geht anscheinend noch weiter, als bisher zutage getreten ist. Neuerdings scheint freilich auch hier die Erkenntnis sich Bahn zu brechen, daß man sich hat düpieren lassen. Die „Christliche Welt" bringt u. a. einen Artikel über die Vorlage vom Herausgeber selbst, der das unschwer erkennen läßt. Eine andere Hilfe hat der politische Parteiapparat in der Landlehrerbewegung zu finden gewußt. Es ist gelungen, eine Reihe von Fanatikern zu Angriffen auf die Gesamtorganisation der preußischen Lehrerschaft zu verleiten. Wenn diese bedauerliche Erscheinung auch nur eine kurze Episode sein wird, so haben die Unbesonnenheiten inzwischen jedenfalls ihren Zweck erfüllt. Daß ein erheblicher Teil der preußischen Landlehrer auf die Dauer in dem Fahrwasser dieses Entwurfes schwimmen kann, ist natürlich ganz ausgeschlossen.

Ob der Entwurf Gesetz werden wird? Das vermag zurzeit wohl niemand zu sagen. Hoffentlich geht er an seinen Unvollkommenheiten zu Grunde. Auch die Konservativen scheinen keine reine Freude daran zu haben. Ein Teil ihrer Wählerschaft ist im Grunde genommen so wenig klerikal gesinnt, daß er eine solche Schulvorlage nur so lange billigt, als die über die „Ausschaltung des Zentrums" in Umlauf gesetzten Märchen vorhalten.

Wer der Vorlage, so, wie sie ist, zustimmt, lädt der preußischen Volksschule gegenüber eine Schuld auf sich, die wahrscheinlich nie wieder zu tilgen ist. Der preußischen Volksschule wird dadurch die Entwickelung zu einer leistungsfähigen, einheitlichen nationalen Bildungsanstalt versperrt. Sie wird zur Hörigkeit und zur Ohnmacht verdammt. Sie verliert ihren bürgerlichen Charakter und wird wieder, was die dürftigen Ansätze zu ihr im 17. Jahrhundert waren, ein Anner der Kirche. Sie verliert die Fühlung mit allem, was lebendig vorwärts und aufwärts

Digitized by Google

strebt, und wird dafür mit allem, was in und an ihr ist, unter dem Kirchendache untergebracht. Wenn dieses Experiment wirklich glücken sollte, so ist die allmähliche Verkümmerung der Schule im ganzen und des Lehrerstandes im besonderen nicht zu verhindern. Mag neben der Kirche auch die Schulbureaukratie sich ein volles Maß von Rechten in dem Entwurf gesichert haben, auf bureaukratischem Boden kann eine Volksschule ebenfalls nicht gedeihen, insbesondere dann nicht, wenn diese Bureaukratie, wie es in Preußen zurzeit noch der Fall ist, sich völlig auf kirchlichen Organen aufbaut.

Was für den Arbeiterstand die Koalitionsfreiheit und die Freizügigkeit ist, das bedeutet für die Lehrerschaft das Wahlrecht der Gemeinden. Ohne dieses ist keine freie Bewegung, keine Entfaltung eigener Persönlichkeiten, keine Betätigung über den von der Schulbureaukratie gebilligten Rahmen hinaus möglich. Daß aber das geistige Leben nicht bureaukratisch verwaltet werden kann, bedarf an dieser Stelle keiner näheren Darlegung. Der Entwurf will nicht Entfaltung, sondern Fesselung. Er ist aus der Feindschaft gegen die Aufwärtsentwickelung der breiten Massen unseres Volkes herausgeboren. Seine Väter sind diejenigen politischen Kreise, die man als Scharfmacher bezeichnet und die durch ihre plumpe Gegnerschaft gegen alles, was sozialer Fortschritt heißt, schon so unendlich viel geschadet haben. Die Schule kann nur jemand pflegen, der an unser Volk glaubt, der in dem Emporsteigen der Massen nicht eine Gefährdung des Staates und der Gesellschaftsordnung sieht, der die Kultur für alle verlangt und in der allgemeinen Erziehung unseres Volkes die Zukunft unserer Nation sieht. So lange die preußische Unterrichtsverwaltung nicht von diesen, sondern von jenen Grundsätzen sich leiten läßt, wird sie ein den Bedürfnissen der Gegenwart gerecht werdendes Schulgesetz auch nicht schaffen können, und es ist darum zu wünschen, daß man jetzt nur die drückenden Übelstände auf dem Gebiete der Schulunterhaltung durch ein Sondergesetz beseitigt, im übrigen aber darauf verzichtet, der Volksschule für die Zukunft Ziel und Inhalt zu geben. Den Beruf zur Schulgesetzgebung hat nur eine für große nationale Aufgaben begeisterte Zeit.

Digitized by Google

Das Verhältnis der Heimatkunde zur Geographie.

Von Max Wagner in Leipzig.

Überall auf dem Gebiete der Pädagogik sind die Massen in lebhafter Bewegung. Neues strebt zur Oberfläche, Altes kämpft mit dem Untersinken. Noch läßt sich nicht klar überschauen, was als Ganzes aus dem Drängen und Gären geboren werden wird. Aber soviel ist doch schon zu erkennen, daß das Neue einen Fortschritt und ein Aufschreiten bedeuten wird. Daran ist nicht zu zweifeln, trotz gelegentlicher Rückschritte im einzelnen. Was ist nun das Charakteristische des Umwandlungsprozesses, den wir heute durchleben? Von der Erkenntnisschule zur Erlebensschule! Von der Reproduktion zur Produktion! Vom Wissen zur Bildung! Immer stürmischer rüttelt die Gegenwart an dem altersgrauen Götzen „Wissen" und an den ihm zur Seite stehenden Idolen „Vollständigkeit" und „System". Wohl! Wissen ist Macht, aber Bildung ist Kraft! Und die „Kraft ist einer der Endbegriffe, einer der tiefsten und weitesten Begriffe" (Dr. Pudor). Und wie die Sage der Alten in tief symbolischer Gestaltung den Antäos immer neue Kraft aus seiner Mutter Erde gewinnen läßt, so können auch wir nur aus der Scholle, die uns geboren, die uns trägt und die uns ihre Eigenart aufgedrückt hat, jene Macht erlangen, die wir „bodenständige" Bildung nennen. Wirklichkeits- und Gegenwartsmenschen wollen wir erziehen: Menschen, die sich im heutigen Leben zurechtfinden, die ihren Anteil zu nehmen wissen auch vom edlen Genuß des Lebens, und die befähigt sind, nach Maßgabe ihrer Kraft mitzuarbeiten auch an dem Fortschritt des Lebens. Das alles aber wird zum großen Teil nur möglich sein, wenn wir den Unterricht mit beiden Füßen fest auf den Boden stellen, wenn wir viel mehr als bisher die heimische Erde mit all ihrer Mannigfaltigkeit und in ihrer Totalität zum Brennpunkte unseres Lehrens und Lernens machen.

Wie gestaltet sich von diesem Standpunkte aus gesehen das Verhältnis zwischen Heimatkunde und Geographie?

Auch heute noch ist die Ansicht nicht vollständig überwunden, daß die Heimatkunde etwas von der Geographie straff zu Scheidendes, etwas von ihr durchaus zu Unterscheidendes sei. Diese Anschauung begnügte sich aber nicht damit, die Verschiedenheit der beiden Disziplinen festzustellen, sondern sie sprach auch ein Werturteil aus, und zwar dahingehend, daß die Heimatkunde der Geographie unterzuordnen sei, daß

Digitized by Google

sie nur eine Dienerstellung einzunehmen habe. Daher wurde die Heimatkunde in die unteren oder wohl gar nur in eine der unteren Klassen verwiesen, sie mußte abgeschlossen sein, ehe die Geographie einsetzte, und ihre Aufgabe bestand darin, als Vorbereitungskursus für eben diese Geographie zu dienen. Und dieser unwürdigen äußeren Gestaltung entsprach auch der innere Betrieb, der geistige Gehalt dieser Art von Heimatkunde. Das Leben war verbannt, und der Tod führte das Zepter. Galt es doch, die geographischen Grundbegriffe (Berg, Tal, Ufer, Quelle, Oberlauf, Mündung usw.) als Handwerkszeug für die spätere Geographie bereitzustellen. Zu wirklichen Anschauungen kam es nur selten. Möglichst schnell strebte man zur Definition. „Denn eben wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein." Sehr bezeichnend für diese ganz verbalistische Art der Heimatkunde ist, daß als Anschauungsmittel die schrecklichen „Typenbilder" verwendet wurden, die auf einer Ideallandschaft (!) ein Sammelsurium von geographischen Grundbegriffen veranschaulichen wollen. Und ebenso bezeichnend ist es, daß es sich bei den Definitionen zumeist um Substantivbegriffe handelte, daß aber die viel ursprünglicheren und anschaulicheren Verbal- und Adjektivbegriffe fast ausgeschlossen waren. So dominierte der Gedächtniskult und die Memoriersucht. Der Schwerpunkt des Unterrichts wurde aus der Schule in das Haus verlegt. Daß ein solcher Unterricht überhaupt den Namen Heimatkunde führen durfte, zeigt deutlich, wie wenig das Gefühl für die heimatliche Scholle mit ihrer lebenerweckenden Kraft entwickelt war. Zum Glück ist die eben gekennzeichnete Art des heimatkundlichen Unterrichts fast überwunden, überwunden wenigstens in den Volksschulen. Daß sie selbst bei moderner Gestaltung des Unterrichts in der Heimatkunde doch hier und da noch spukt, dürfte keinem Aufmerksamen entgangen sein.

Auf eine immerhin höhere Stufe hebt man die Heimatkunde dort, wo man ihr zwar ihren Charakter als Vorbereitungsfach der Geographie läßt, wo man aber diese Vorbereitung nicht darin sieht, die geographischen Grundbegriffe zu entwickeln, sondern wo man sich wirklich dem Kennenlernen der Heimat zuwendet. Das Verhältnis zwischen Heimatkunde und Geographie besteht dann darin, daß die Heimatkunde sich mit den geographischen Erscheinungen der Nähe, die Geographie dagegen mit denen der Ferne beschäftigt. Die Anschauung kommt hier schon mehr zu ihrem Rechte, und doch wie dürftig noch ist trotzdem die Würdigung der Heimat! Als ob diese sich bloß aus geographischen Momenten zusammensetzte. Und immer noch nimmt die Heimatkunde

Digitized by Google

nur dienende Stellung ein. Sie ist Vorstufe der Geographie. Eine wesentlich erweiterte Auffassung von dem Charakter der Heimatkunde dokumentierte sich, als man dazu überging, die Heimatkunde als Vorbereitung für alle auf den späteren Klassenstufen auftretenden Realien zu betrachten. An dem Verhältnis der Heimatkunde zur Geographie wurde dadurch freilich nichts Wesentliches geändert. Eine merkliche Änderung — wenigstens in der äußerlichen Bewertung — trat erst ein, als man verlangte, daß die Heimatkunde bei Eintritt der Geographie nicht abgeschlossen sein solle, sondern daß sie neben der Geographie bis zur obersten Stufe herzulaufen habe. Wenn wohl auch nirgends für dieses Verfahren die Heimatkunde als besonderes Fach bis oben hin beibehalten worden ist, so wurden doch innerhalb der anderen Realfächer einzelne Stunden und Themen festgelegt. Auf diese Weise war wenigstens anerkannt, daß die Heimatkunde auch für gereifte Kinder wertvollen Stoff und wertvolle Bildungselemente enthält. Es war nun wenigstens dafür gesorgt, daß die Heimatkunde nicht schon zu einer Zeit beiseite gelegt wurde, wo die Kinder eben erst anfingen, mit ihren Gliedern und ihren Sinnen die Heimat zu erobern. Zum Teil war nun die Heimatkunde ihrer Dienerstellung entkleidet. Sie war — wenigstens in der zweiten Hälfte ihres Daseins — selbständig geworden und zur Begleiterin der Geographie — und allerdings auch der anderen Realienfächer avanciert. Etwas inniger aber gestaltete sich das Verhältnis nur dort, wo darauf Bedacht genommen war, daß die Heimatkundenstoffe der oberen Klassen in einem gewissen Konnex zu den gleichzeitigen Geschichts-, Geographie- und anderen Stoffen stehen. Über ein schiedlich-friedliches Nebeneinander geht es aber in den meisten Fällen nicht hinaus. Das erlösende Wort wurde erst gesprochen, als man den Ausdruck prägte: Heimatkunde als Prinzip! In diesem Imperativ liegt der Anfang zu einer gebührenden Wertschätzung der Heimat, auf der unser Gesamtunterricht basieren soll, in diesem Imperativ liegt aber auch der Kern zur Selbständigmachung der Heimatkunde. Nicht mehr soll die Heimatkunde bloß sein *Mittel zum Zweck*, sondern sie soll *Selbstzweck* sein. Es liegt in der Natur der Sache, daß in der Praxis die hier kurz charakterisierten Entwicklungsphasen der Heimatkunde nicht so rein in die Erscheinung traten. Sie traten und treten vielmehr vermischt und ineinander überfließend auf. Schon darin liegt aber, daß mit Eintritt einer der höheren Entwicklungsstufen die vorhergehende durchaus noch nicht überall überwunden ist. Auch heute noch sind alle Phasen der oben skizzierten Entwicklung vertreten. Und die Zahl der

Digitized by Google

Anhänger nimmt nicht etwa im gleichen Verhältnis mit der Höhe der Stufen zu, sondern das Hauptgefolge hat die mittlere Entwicklungsphase zu verzeichnen, also etwa die Stufe, welche die Heimatkunde als Vorbereitungsfach für alle nachfolgenden Realienfächer betrachtet. Wie sich einerseits die Zahl der für die Anfangsentwicklungsstufen der Heimatkunde Begeisterten immer mehr verringert, so hat sich andererseits bisher doch nur ein verhältnismäßig kleiner Teil um das letzte Panier geschart: Heimatkunde als Prinzip. Dazu kommt, daß die praktische Ausgestaltung der Forderung „Heimatkunde als Prinzip" in einem verschieden weit reichenden Grade denkbar ist. In ihren letzten Konsequenzen bedeutet „Heimatkunde als Prinzip" nichts anderes — jetzt einmal nur die Geographie im Auge behalten! —, als daß geradezu eine Umkehrung des ehemaligen Verhältnisses eintritt: Die Heimatkunde wird die Herrscherin der Geographie. Die Geographie wird eine Heimatkunde im weitesten Sinne. Sie wird aber nicht bloß eine erweiterte, sondern vor allen Dingen eine vertiefte Heimatkunde. Heimatkunde und Geographie stehen dann also nicht mehr als zwei verschiedene Fächer einander gegenüber. Sie gehen auch nicht als zwei artgleiche, aber stoffverschiedene schwesterlich nebeneinander her, sondern sie verschmelzen zu einer einheitlichen Disziplin, deren Tendenz charakterisiert wird durch den Begriff der Heimatkunde.

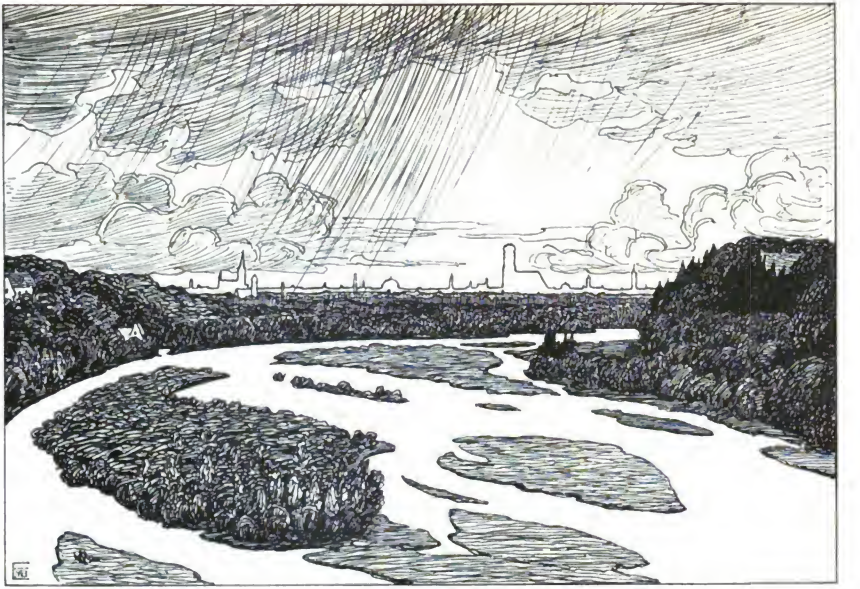
Wie gestaltet sich nun eine solche heimatkundliche Geographie? Um diese Frage beantworten zu können, wird es nötig sein, zunächst dem Begriff der Heimat, wie ihn die Heimatkunde als Prinzip zur Voraussetzung hat, unsere Aufmerksamkeit zu widmen und dann daraus im Hinblick auf den Geographieunterricht die nötigen Folgerungen zu ziehen.

Bei Debatten über den heimatkundlichen Unterricht ist ein Gegenstand lebhaftester Meinungsverschiedenheiten sehr oft die Frage: Was soll denn nun eigentlich als Heimat betrachtet werden? Die ganze Stadt, der Stadt- oder vielleicht nur der Schulbezirk, die Stadt mit ihrer Umgebung! So und anders lauten die Antworten. So verschieden an sich, so haben sie doch alle das Gemeinsame, daß sie den Begriff der Heimat rein äußerlich, topographisch auffassen. Die Heimat aber deckt sich nicht mit irgend einem mehr oder weniger abgegrenzten Landschaftsstück, sie ist etwas unendlich Tieferes, Weiteres, Geistigeres. Sie ist die Summe aller der Einwirkungen — körperlicher und namentlich auch geistiger Art —, welche uns auf dem Stück Erde und unter dem Stück Himmel entgegentreten, das wir bewohnen und soweit wir es mit unserem Körper bemeistern und mit unserem Geiste erfassen können. Daraus aber

Digitized by Google

folgt, daß die Heimat etwas stetig Wachsendes und sich Vertiefendes ist. Die Heimat des 6jährigen Kindes ist räumlich und geistig eine viel beschränktere als die des 14jährigen. Für die einzelnen Menschen selbst derselben Heimat ist doch eben diese Heimat eine besondere. Für den Massenunterricht an der Volksschule kann es sich natürlich nur um jene Züge und Momente handeln, die allen Einzelerfahrungen gemeinsam sind. Indem wir uns aber als Mittelpunkt der Heimat den Menschen denken, und zwar denken als den von der Heimat beeinflußten, aber auch als den die Heimat stetig beeinflussenden, so wird die Heimatkunde zu einer Allerweltskunde im guten Sinne, zu einem Idealfach, zur Kulturkunde. Aufgabe der Heimatkunde ist, soweit das mit Kindern möglich ist, die umgebende Kultur verstehen, verwerten, genießen und fortbauen zu lehren, Lebenskunde soll die Heimatkunde sein, und indem sie das frisch pulsierende Leben packt, ist sie auch Gegenwartskunde. Den ganzen Menschen umspannt die Heimat, den ganzen Menschen mit all seinem Sein und Werden, mit all seinem Denken, Fühlen und Wollen. Und den ganzen Menschen zu bilden, ist also auch die Aufgabe der Heimatkunde. Nicht um ein bloßes Kennenlernen der Heimat handelt es sich, nicht um ein Wissen in erster Linie, sondern um ein Erfassen der Heimat in ihrer Totalität, um sie begreifen, sie lieben und für sie handeln zu lernen. Abzuweisen ist also jene Dienstmanns- und Briefträgerheimatkunde, die sich nicht genug tun kann in Aufzählung und Einprägung aller Straßen und Plätze, abzuweisen jene Fremdenführerheimatkunde, die jedes Gebäude mit all seinen Einzelheiten und Kuriositäten in den Rahmen ihrer Betrachtung zieht, abzuweisen jene Heimatkunde, die den engen Kreis der Heimat wieder gewissenhaft in zehn oder zwölf „Landschaftsbilder" oder „landschaftliche Individuen" zerlegt und damit vermeint die Heimat bemeistern zu können, abzuweisen endlich jene Heimatkunde, die — ja soweit sind wir freilich noch nicht! Erst müßten wir an Stelle unserer vielen Realien eine große Kulturkunde haben, dann könnten wir auch jenen Betrieb der Heimatkunde ablehnen, der die Einheit der Erscheinungen fein säuberlich in verschiedene Kästchen und Fächer packt und sie nun isoliert vom quellenden, pulsenden Leben für sich betrachtet. Soweit sind wir aber noch nicht. Anfangs lassen wir alles hübsch beisammen, indem wir Heimatkunde erteilen (in die allerdings auch der Anschauungsunterricht mit einbezogen werden müßte), dann aber tritt auf einmal an Stelle dieser heimatlichen Kulturkunde das beklagenswerte Vielerlei der Realien. Von allen den einzelnen Realfächern nimmt die Geographie insofern noch die günstigste Stelle ein,

Digitized by Google



Müller-Bernburg

München

Zu Malte: Wie wir unsere Heimat sehen

Digitized by Google

als ihr immerhin noch ein gewisser Charakter als Kulturkunde gewahrt bleibt; denn geographische Probleme hängen überall mit geschichtlichen, naturgeschichtlichen, physikalischen Verhältnissen zusammen. Diese nun als Fach auftretende Geographie soll aber im innigsten Konnex mit der Heimat bleiben. Sie soll eine vertiefte Heimatkunde oder wenigstens eine Seite einer vertieften Heimatkunde sein; denn ihre Aufgabe ist keine andere als die: Alle geographischen (im weitesten Sinne genommen!) Erscheinungen und Probleme der Heimat (soweit sie für Kinder in Betracht kommen), zu deren Erfassung, Erklärung und Bewertung wir über die räumlichen Grenzen unserer heimatlichen Scholle hinausgehen müssen, in den Kreis ihrer Betrachtungen zu ziehen. Diese Grenzregulierung besteht natürlich mehr in abstracto als in praxi. In Wirklichkeit geht die Heimatkunde unmerklich in die Geographie über. Aber die Heimat bleibt das Leitmotiv. Nicht um der Fremde willen treiben wir Geographie, sondern der Heimat wegen. Nichts Geographisches an sich existiert für einen solchen Betrieb der Geographie, sondern alles Geographische existiert nur insoweit, als es mit der Heimat in merklichem Zusammenhange steht, als es seine Wellen heranwirft an die tausendfach bespülte heimatliche Scholle. Wir treiben also Geographie nicht um ihrer selbst willen, sondern sie soll uns die große Lehrmeisterin der Heimat sein. In dieser Feststellung liegt aber eine vollständige Änderung des Charakters der Geographie ausgesprochen. Sie ist dann nicht mehr eine bloße Wissenschaft der Länder, Berge, Täler, Meere. Sie ist auch nicht mehr bloß eine naturwissenschaftlich betriebene Disziplin, welche sich bemüht, unter Aufdeckung der kausalen Zusammenhänge den Beziehungen des Bodens und des darauf sich abspielenden Lebens nachzugehen, sondern sie ist die große assoziierende Kulturkunde, welche uns die Zusammenhänge unserer heimischen Scholle mit der näheren und weiteren Ferne aufhellt. Daß sie dabei einmal Namenkunde, ein andermal naturwissenschaftlich gerichtete Disziplin, ein andermal ästhetisch pointierter Unterricht, ein andermal Kulturgeschichte, ein andermal Soziologie, ein andermal Wirtschaftsgeographie sein kann und muß, ist selbstverständlich. Aber gerade davor muß gewarnt werden, die Geographie — wie dies in neuerer Zeit geschieht — vorwiegend als Waren- und Handelsgeographie aufzufassen. Diese Tendenz darf und muß die Geographie in Handelslehranstalten, in gewissen gewerblichen Fachschulen haben; aber in die Volksschule mit ihrem Ziele der allgemeinen und der harmonischen Bildung gehört eine solch einseitig zugespitzte Geographie nicht. Dabei soll man ruhig anerkennen, daß diese

Digitized by Google

Handels- und Wirtschaftsgeographie mehr als eine allgemeine Geographie der Heimat gerecht werden und besonders den Verhältnissen der betreffenden Landschaft nachgehen kann. Was aber in diesem Falle mehr gelegentlicher Ausgangs-, mehr bloßer Anknüpfungspunkt ist, das soll bei der von mir geforderten Geographie Prinzip sein. Die Heimat ist die große Sammellinse, in der alle die vielen Strahlen zusammenlaufen. Die Geographie hat nun die Aufgabe, dem Teile dieser Strahlen, der geographische Tendenz hat, nachzugehen, ihn an der Lichtquelle aufzusuchen und dadurch seine Wirkung auf uns zu erkennen. Daraus ergeben sich aber wichtige Folgerungen namentlich für die Stoffauswahl und die Stoffanordnung. Wie in so vielen anderen Fällen seufzt unsere Volksschulgeographie heute noch unter dem System. Es war bisher ganz selbstverständlich, daß man bei der Stoffauswahl in der Hauptsache der Geographiewissenschaft folgte. Dabei ergab sich natürlich die folgenschwere Tatsache, daß man auch im Geographieunterricht ohne Vollständigkeit nicht auszukommen meinte. Im umgekehrten Verhältnis zu dieser in die Weite gehenden Geographie stand natürlich die Tiefe der erzielten Bildung. Freilich der ungünstigste Fall: Erzielung einer Art lexikalischer Bildung! darf heute wohl als überwunden gelten. Über Tischendorf, Harms, Fritzsche und Itschner — um einige der bekanntesten Namen anzuführen — ging es auch mit dem Geographieunterricht zur Höhe. Zumal Itschner mit seinen „Ländercharakteren" steht fast schon auf der Schwelle dessen, was hier gefordert wird, nämlich: Für die Auswahl der geographischen Stoffe kann nur die Heimat entscheidend sein. Das Wort, das Herbart von der Geschichte sagt: „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind für die Erziehung wenig wert," dieses Wort gilt modifiziert auch für den Geographieunterricht. Geographisches Sein und Werden, das sich nicht in der Heimat erkennbar widerspiegelt, ist nicht wert, im Geographieunterricht der Volksschule behandelt zu werden. Ja, dann wird aber ja der Geographieunterricht in jedem Orte anders sein! Gewiß! Das gerade ist ja der Vorteil. Wir wollen nicht 100 000 Kinder über einen geographischen Kamm scheren, sondern auch hier das Individuelle, das Persönliche pflegen. Natürlich spiegelt sich in der großen Handels- und Fabrikstadt die Welt anders als im kleinen, weltabgelegenen Dörfchen. Also wird auch die Stoffauswahl und das Stoffgepräge grundverschieden sein. Aber der Qualität nach sind beide Unterrichtsbetriebe gleich: Sie sind beide bodenständig. Nicht darauf kommt es an, wieviel von der Fremde in das Sinnen des Kindes geleitet wird, sondern darauf, daß

Digitized by Google

und wie sehr diese Ferne mit dem Ich und der Erfahrung des Kindes zusammengeschweißt ist. Also auf dem Boden der Heimat gewachsene Geographie. Vielleicht ist es jetzt an der Zeit, einmal solche Probleme anzudeuten, um die es sich bei einer bodenständigen, heimatlichen Geographie handelt. Es seien ganz bunt einige nebeneinander gestellt! Da sehen unsere Kinder jeden Sommer an den Plakatsäulen die Ankündigung der Extrazüge nach den Alpen und nach Hamburg. Sie sehen Tausende den Bahnhöfen zuströmen, mit und ohne Rucksack. Wohin wollen sie? Was wollen sie dort? Warum gerade dorthin? Verknüpfen wir mit diesem Problem noch die 20 und 30 größeren und kleineren Erscheinungen der Heimat, die hierbei (z. B. bei den Alpen) in Frage kommen: Theateraufführung des Wilhelm Tell, Schweizerwirtschaft im Rosental, Schweizergesuche in den Zeitungen, Schweizer Käse, Tiroler Sängergesellschaft, Alpenphotographien im Schaufenster, Plakate von Kurorten usw., usw., so dürften wir um lebensprühenden Stoff nicht verlegen sein. Viel mehr Mühe als der Mangel wird uns die Fülle machen, nämlich die gestaltende Arbeit, Wichtigstes in den Vordergrund zu rücken, Nebensächliches auszuscheiden oder nebenbei zu treffen.

Oder: Fast tagtäglich kommen auf dem einen Bahnhof große Züge Auswanderer an. An den Hüten tragen sie die Adresse des Bureaus, das die Überfahrt besorgt. Sind der deutschen Sprache nicht mächtig! Woher? Wohin? Warum? Ihre gleichgültigen, oft verzweifelten Gesichter! Geringe Bildung! Aufenthalt in besonders erbauten Baracken! Warum? Seuchengefahr! Sind meist ganz arm. Der Vater eines Schülers ist auch nach Amerika. Also auch von uns wandern welche aus! Warum von uns wenig? usw. usw.

Oder: Unser Brühl mit seinen reichen Pelzschätzen! Wer liefert sie? Von wem, unter welchen Verhältnissen, wie ist daran schon gearbeitet worden?

Oder: Die Kohlenlowries auf unseren Bahnhöfen. Herkunftsort? Art der Kohlen? Warum so viel? Vergleich mit den Kohlen unserer Gegend? Gründe des Unterschiedes?

Oder: Reichstagswahl, Landtagswahl! Flugblätter, Versammlungen. Extrablätter! Warum? Wer darf wählen? Pflichten! Wo kommen die gewählten Männer zusammen?

Oder: Die Kinder lesen die Märchen aus „Tausend und eine Nacht". Eine ganz andere Welt wie die unserer deutschen Märchen. Indien und Arabien als uralte Quellen der Kultur. Daneben freilich Sammlungen für Hungersnot in Indien. Letzten Sonntag wurde in der Kirche ein

Digitized by Google

Missionar eingesegnet, der nach Indien geht. Die Zeitungen berichten: Für die aus indischen Häfen kommenden Schiffe ist die Quarantäne verordnet. Fakire produzieren sich im Kristallpalast usw.

Aus diesen wahllos zusammengestellten Beispielen wird erhellen, wie reich die Heimat an wertvollen Beziehungen zur Fremde ist. Wenn man sich nur erst einmal mit offenen Augen in die Heimat vertieft, wenn man durch persönliche Befragung, durch Studium wissenschaftlicher Quellen sich vergewissert, dann werden die Brunnen immer reichlicher fließen. Immer aber muß im Auge behalten werden, daß wir um der Heimat, um unsertwillen alles das treiben, nicht der Fremde zuliebe.

Fast könnte es scheinen, als ob durch dieses Verfahren die Geographie noch mehr mit Stoff beladen würde, als sie es jetzt schon ist. Das ist aber nur scheinbar. Zunächst scheiden eine ganze Reihe von Ländern — je nach der betreffenden Heimat natürlich verschiedene — aus. Und dann: Durch die ganz anders geartete Betrachtung wird eine Unmasse geographischer Namen und Daten für unsere Kinder gegenstandslos. Dadurch aber, daß wir uns überall an das wirklich vorhandene Interesse wenden, dadurch, daß wir überall Beziehungen und Verbindungen herzustellen bemüht sind, wirkt diese Art der Geographie an sich gedächtnisentlastend. Eine von der Heimat aus diktierte Geographie ist also zugleich eines der besten Mittel, einmal Ernst zu machen mit einer wirklichen Stoffbeschneidung. Das ist um so mehr möglich, da es durchaus nicht darauf ankommt, die ganze Heimat restlos in den Kreis der Betrachtungen zu ziehen. Nicht in der Quantität liegt das Charakteristikum der heimatkundlichen Geographie, sondern in der Qualität des Stoffes. Es kommt gar nicht in erster Linie auf ein Wissen an, sondern auf ein volles und tiefes Erfassen der Heimat, auf ein Erfassen der Heimat nicht bloß in dem Sinne, daß „die Natur in jedem Winkel ein Abglanz des Ganzen ist" in bezug auf das Gelten geographischer Gesetze, sondern auch in dem Sinne, daß bei dem heute ins ungemessene erweiterten und gesteigerten Verkehr die Strahlen der Ferne in irgend einer Beziehung sich auch spiegeln in der Heimat. Diese enge Beziehung, die der Geographieunterricht zu dem Milieu des Schülers haben soll, drängt auch dazu, mehr als bisher Raum zu schaffen für Gelegenheitsunterricht. Hier handelt es sich nur um solchen geographischen Charakters. Außer den mehr stetigen und bleibenden Einwirkungen der Ferne auf die Heimat treten oft plötzlich Erscheinungen auf, die auf Tage die ganze Heimat in Spannung halten. Gegenden, die uns sonst gleichgültig sind, werden mit einem Schlage in den Blickpunkt des Inter-

Digitized by Google

esses gerückt. Ich denke an Ereignisse, wie die furchtbare Katastrophe auf Martinique, die Erdbeben in Kalabrien, die Auffindung großer Goldschätze in Klondyke, den Durchstich des Simplontunnels u. a. Durch Telegramme, Bilder, Geldsammlungen werden diese Geschehnisse für uns eine Art persönlicher Erlebnisse. Sollte der Unterricht es sich entgehen lassen, sie noch mehr in diesem Sinne auszugestalten! Also Raum für Gelegenheitsunterricht, aber auch diesen erteilt im Sinne heimatlicher, d. h. persönlicher Bildung. Und daß solche Betrachtungen oft wieder Gelegenheit geben, auch die Heimat an sich näher kennen zu lernen, sei hier nur nebenbei erwähnt. Ob solche Katastrophen wie auf Martinique bei uns auch möglich wären? Nach menschlichem Ermessen nicht. Warum nicht? Daß aber ähnliche Ereignisse auch bei uns geschehen, lehrt uns die Gegend von X. Dem aufmerksamen Beobachter zeigen sich dort Laven und Tuffe. Also auch hier früher vulkanische Tätigkeit. So kommen wir vom augenfälligen, grotesken Beispiel der Ferne zum weniger sinnenfälligen der Heimat.

So zeigt sich das heimatliche Prinzip als ein guter Wegweiser durch die Fährnisse der Stoffauswahl. Es vermag aber auch Richtung gebend zu wirken bei der Stoffanordnung. Ich bin weit davon entfernt, einen Plan geben zu können oder auch nur geben zu wollen. Das hieße sofort dem Prinzip der heimatlich gerichteten Geographie spanische Stiefel anziehen, von denen sie durch eben dieses Prinzip erst noch glücklich befreit werden soll. Die Systematik brachte es mit sich, daß die Geographiepläne beinahe aller deutschen Schulen einander glichen wie ein Ei dem andern. Im Wesen aber des Heimatprinzips liegt es, daß auch die Stoffanordnung für jeden Ort eine besondere, eine bodenständige sein muß. Gewiß werden sich mit der Zeit Richtlinien auch für die speziellere Anordnung ergeben; aber diese jetzt schon festlegen zu wollen, wäre jedenfalls verfrüht. Sie sollen aus der Erfahrung gewonnen, nicht aber der Erfahrung vorausgenommen werden. Erst wird es nötig sein, das Prinzip in seiner ganzen Tiefe zu erfassen, es nach allen seinen Seiten zu studieren und zu probieren. Einige ganz allgemeine Bemerkungen sollen aber doch gemacht werden. Abgetan wird auf jeden Fall, wenigstens in dieser Strittheit durchgeführt wie bisher, der Gang sein: Heimat, engeres Vaterland, weiteres Vaterland, Europa, fremde Erdteile, eventuell zuletzt noch einmal Heimat. Um die Heimat handelt es sich auf jeder Stufe. Die Beziehungen zur Heimat beruhen allerdings noch auf ganz anderen Kriterien als bloß auf dem der räumlichen Entfernung. Manches Dorf, das 2 Stunden von unserer Heimat entfernt

Digitized by Google

liegt, liegt für uns geistig viel mehr abseits als vielleicht Japan oder China. Der Grundsatz: vom Nahen zum Fernen, wird also bei der neuen Stoffanordnung nicht der ausschlaggebende sein. Auf die Schwierigkeit des Durchschauens der Beziehungen, auf die Qualität der Beziehungen u. a. wird es bei der Stoffanreihung viel mehr ankommen. Gewisse Gesichtspunkte werden sich auch daraus ergeben, daß sich die Heimat mit der Entwicklung des Kindes räumlich erweitert, geistig vertieft. Auf der Unterstufe wird das Erfassen der Heimat und die Beziehungen, die ihre Erscheinungen untereinander haben — soweit sie sinnenfällig sind — vorwiegen. Später tritt dann mehr die Tendenz hervor, die Beziehungen der Heimat zur Ferne aufzudecken und dem Kausalitätsbedürfnis zu seinem Rechte zu verhelfen. Soviel über die Stoffanordnung im allgemeinen! Das einzelne würde sich von selbst ergeben. Übrigens liegt in der Stoffanordnung nicht der Schwerpunkt der Angelegenheit, wenngleich ich natürlich anerkenne, daß an gegliederten Schulen eine solche unbedingt nötig ist.

Wie ist nun das einzelne Problem, das uns die Heimat stellt, zu lösen? Daß es sich sehr viel um Aufdeckung des kausalen Zusammenhanges handelt, ist des öfteren schon berührt worden, nicht minder, daß es sich auch um ästhetische und um gemütliche, sowie um moralische Werte handelt. Verweilen wir einen Augenblick bei den ästhetischen Momenten. Sie kommen zu ihrem Rechte namentlich durch die Schilderungen. Mit den Schilderungen wird aber im jetzigen Geographieunterricht offenbar Unfug getrieben. Im allgemeinen nehmen sie einen zu breiten Raum ein, treten ganz planlos auf und gehen zumeist über die Köpfe der Kinder hinweg. Worte, nichts als Worte! Es kommt gar nicht darauf an und ist ganz unnötig, von jeder Landschaft, von jeder großen Stadt eine Schilderung zu geben. Welche Stellung soll dann eine Schilderung einnehmen? Eine Schilderung ist nur dort nötig, wo die Art des Problems, von dem sie ein Teil ist, kategorisch eine Schilderung verlangt, wo sie zur Erklärung der Beziehungen erforderlich ist. Soll diese Schilderung einen Wert haben, so muß sie erfaßt werden. Soll sie aber erfaßt werden, so müssen eine ganze Reihe Vorbedingungen erledigt sein. Die erste Bedingung ist eine „besinnliche" Betrachtung der Heimat. In der Heimat müssen alle die Urelemente, die einfachen ästhetischen Urteile erfahrungsgemäß gewonnen werden. Ebenso natürlich auch die Raumvorstellungen im allgemeinen. Mit Hilfe dieser Grundanschauungen muß das Kind durch eine zwar geregelte, aber lebhafte Phantasie lernen, alles das sich vorzustellen, was nicht schaubar

Digitized by Google

ist. Dazu aber bedarf es planmäßiger Übung. Die Grundanschauungen müssen immer lebendig erhalten werden, um hier zu diesem, dort zu jenem Stück der Fremde zusammengesetzt werden zu können. Daß es sich dabei nicht bloß um Gesichtsvorstellungen handelt, sei nebenbei erwähnt. Auch ist es durchaus nicht nötig, die Fremde immer aus den heimischen Grundelementen aufzubauen. Vielmehr können oft ganze Vorstellungskomplexe Verwendung finden. Die glutausströmenden Essen unserer Eisengießereien, die sich baumartig verzweigende Rauchsäule darüber gibt jedenfalls — nur in eine andere Umgebung versetzt und gedacht — eine bessere Vorstellung vom Vesuv mit seiner „Pinie" als ein Bild. Selbst die einzelnen Funken fehlen nicht und auch nicht der Aschenfall. Ein an der Kanalseite siebenstöckiges Haus vermag uns die Grundvorstellung abzugeben für einen amerikanischen „Wolkenkratzer". Und uns muß — da wir sonst nichts Besseres haben — der Schleusenräumer in seiner Arbeitstracht und bei seiner „in die Tiefe gehenden" Arbeit dazu dienen, den Betrieb auf einem Bergwerk zu demonstrieren. Daß dabei die heimischen Vorstellungen mannigfach gewandelt, kombiniert, ergänzt, vergrößert, verkleinert, in anderen Farben, bei anderer Beleuchtung gedacht werden müssen, liegt auf der Hand. Immer aber gilt es, die Fremde durch die Heimat zu vergegenständlichen. Alle diese Grundanschauungen müssen aber zunächst einmal Selbstzweck gewesen sein. Erst dann können sie Mittel zum Zweck werden. An der Heimat wird also der ästhetische Anschauungsunterricht getrieben. Erst wenn das Kind seine Heimat oder wenigstens Teile davon mit allen Sinnen erfaßt hat, und auch das anschaulichste, prägnanteste, aus der Situation herausgewachsene sprachliche Gewand für diese Vorstellungen erhalten hat, ist es imstande, aus Schilderungen einen Nutzen zu ziehen. Das anschauliche Vorstellen dessen, was hinter den Worten steckt, muß immer wieder geübt werden. Wenn die Geographie dies in planmäßiger Steigerung an wenigen markanten Beispielen übt, so tut sie für die zukünftige Genußfähigkeit der Jugend mehr als durch eine Unzahl von Schilderungen. Nicht so sehr darauf kommt es an, den Kindern eine Menge von Schilderungen zu übermitteln — zum Teil von Gegenden, zu denen sie gar kein persönliches Verhältnis haben —, sondern darauf, die Kinder zu befähigen, später neue Gegenden auch landschaftlich-ästhetisch zu erfassen, gehörte oder gelesene Schilderungen in plastische Bilder umzusetzen. Solche Übungen erfordern Zeit, erfordern Stoffbeschränkung. Aber der Geographieunterricht wird dann durch „weniger" „mehr" leisten. Er wird vor allen Dingen das eine erreichen, daß er bodenständige Persönlichkeits-

Digitized by Google

bildung übermittelt. Die Geographie wird dann nicht mehr ein Unterricht sein, der ein Sammelsurium von mehr oder weniger interessantem, mehr oder weniger zusammenhängendem Wissen übermittelt, sondern sie wird unsern Kindern ein Erleben werden, ein Stück ihres geistigen Ichs. Sie wird sie mit der Scholle verknüpfen, die sie mit tausend Rätselaugen anschaut. Sie wird ihren Blick aber auch weiten und hinausführen in die weite Ferne.

Leicht ist ein solcher Unterricht; denn er packt die Kinder bei ihren vitalsten Interessen. Und doch schwer ist ein solcher Unterricht; denn er verlangt Arbeit, die kein Lehrbuch, kein Leitfaden abzunehmen vermag. Aber befreiend ist ein solcher Unterricht, Leben packend und Leben erzeugend. Und aufs neue stellt er die Arbeit des Lehrers unter den Begriff des wissenschaftlich und künstlerisch normierten Tuns.

Unsere Stellung zum Schulvorsteheramte.[1])

(Nach einem Vortrag, gehalten im bremischen Lehrerverein.)

H. Scharrelmann – Bremen.

Längst „fiel von diesen Zweigen das letzte Laub herab, die Vöglein alle schweigen, die Welt ist wie ein Grab". – Und wenn ich mir den Wald, den gestorbenen, winterstarren Wald vorstelle, dann sehe ich im Geiste die Bäume ihre kahlen Äste gen Himmel recken und sehe den Boden bedeckt mit einer dicken Schicht trockenen Laubes. Die hält warm und hegt und schützt das junge Leben, das sich darunter verbirgt, den ganzen Winter lang. Aber wenn im nächsten Jahre der Frühling kommt und das Leben unter dieser trockenen Schicht weckt, dann drückt sie wie Blei, und es wird ein kräftiges Drängen geben und Revolution auf jedem Quadratzentimeter, und ungezählte Keime werden sich hindurchringen durch die bleierne Last, weil sie auch Geschöpfe der Allmutter Erde sind und ein Recht haben auf Licht und Freiheit und Luft und Leben im goldenen Strahl.

Und im Angesichte dieses Kampfes zwischen einer alten und einer neuen Vegetation überkommt es mich wie eine frohe Zuversicht, denn jeder Einsichtige weiß und kennt den Ausgang dieses Kampfes im

[1]) Schulvorsteher werden in Bremen die von der Behörde auf Grund eines Examens ernannten Leiter der entgeltlichen und unentgeltlichen Volksschulen genannt.
D. D.

Digitized by Google

voraus. Jeder weiß, daß die Jugend siegt, siegen muß. Das neue Leben unter der modernden Blätterschicht ringt sich bestimmt hindurch, die Lebenskraft ist zu stark. So ist es überall in der Natur. Und nicht nur da. Der Kampf zwischen zwei Welten, zwischen einer dahingesunkenen vorjährigen und einer im Verborgenen schwellenden, zukünftigen, spielt sich überall ab.

Auch im Menschenleben! Dieselben Gesetze sind es ja, die draußen und drinnen herrschen, und wie es in der Natur kein Unterliegen der zukünftigen Generation gibt, wie immer die jüngere, die kommende auch zugleich die stärkere und kräftigere ist, so auch im Geistesleben des Menschen.

In allen Epochen der Welt- und Kulturgeschichte wiederholt sich dieser Kampf, und ebenso sicher ist es auch hier, daß die junge Generation — allen reaktionären Bestrebungen zum Trotze — zuletzt doch jubelnd ausrufen kann: Der Sieg ist unser!

Und mit jedem Siege geht's ein Stücklein vorwärts auf dem Wege der Entwicklung der Menschheit, auf dem Wege des Fortschritts in der Kultur. — —

Aber eine merkwürdige Erscheinung kehrt immer wieder: Die Jungen, die den Krieg gegen das Veraltete führen, vergessen in ihrer Kampfesfreude und Jugendseligkeit gar leicht, daß das Alte, das sie jetzt bekämpfen, vor Zeiten einmal dasselbe Recht auf Leben hatte, wie sie es nun für sich erobern möchten, und daß es seinerzeit gezwungen war (gerade wie die Jugend von heute), gegen ein noch Älteres, gegen noch größere Rückständigkeiten zu kämpfen. Und die alten Herren, die hören den Frühlingssturm einer neuen Zeit über sich dahinbrausen und fassen scheu und ängstlich nach dem Hute und merken vor lauter Sturmgebraus nichts von dem neuen Leben, das schon zu ihren Füßen hervorzusprießen beginnt. Und auch sie vergessen, daß sie einst in ihrer Jugend dieselben Kämpfe geführt haben wie die junge Welt heute. —

Es ist eine köstliche Zeit, in der wir leben, diese Zeit des Kampfes. Köstlich vor allem deshalb, weil endlich auch mal im konservativsten Winkel unseres gesamten Kulturlebens das Licht einer neuen Zeit erglüht. Endlich fängt es auch in der Welt der Schule an, hell zu werden. Der Winterschlaf, der solange allen wirklichen, echten Fortschritt zurückhielt, scheint zu Ende zu sein. Wir leben heute in der Zeit der ersten Frühlingsstürme.

Mag es den einzelnen auch verdrießen, dies Stürmen und Brausen, es gehört zum Frühling, zu seiner Natur, wie die Wolke zum Regen.

Digitized by Google

Zwei gewaltig verschiedene Anschauungsweisen kämpfen gegeneinander. Anschauungsweisen, die grundsätzlich verschieden sind in ihren Zielen und Mitteln. Und für den einzelnen ist ein abwartendes Beiseitestehen nicht mehr rätlich, ja nicht einmal möglich, denn die neue Schule, die neue Pädagogik strebt nach Betätigung, nach Verwirklichung ihrer Ideale und tritt deshalb mit Naturnotwendigkeit vor den einzelnen, daß er in seinem täglichen Tun und Treiben Farbe bekenne.

Die alte Schule und die neue! Sie verhalten sich nach meinem Empfinden etwa zueinander wie Kunsthandwerk zu voller echter Kunst. Jene vertritt mehr eine mechanische Auffassung in Unterricht und Erziehung. Diese offenbar eine künstlerische. Die alte Schule faßt das Kind als ein durchaus unfertiges, noch nichts wissendes und nichts könnendes, meist Verkehrtes wollendes Wesen auf, das durch und durch fehlerhaft ist und dessen gesamtes geistiges Leben von Grund aus neu gebaut werden muß. Die neue Schule sucht dagegen das Kind zu betrachten als einen Menschen, der schon sechs Jahre gelebt und in dieser Zeit eine Summe von wichtigen, lebenskräftigen und wertvollen Beobachtungen gemacht hat, der sich schon mit seinen sechs Jahren eine eigene Welt fertig gezimmert hat, in der er sich heimisch fühlt. Das Kind ist von Haus aus nicht fehlerhaft, seine verkehrten Handlungen sind meist aus einer mangelhaften Welterkenntnis geboren, auch in seinen verkehrten Ansichten und falschen Willensrichtungen entwickelt es Kräfte, die nur in ein anderes Bett geleitet zu werden brauchen, die aber keinesfalls gebrochen oder ausgerottet werden dürfen.

Die alte Schule vertritt den Grundsatz: Kinder haben noch keinen Willen, sie müssen vor allem Eltern und Lehrern gehorchen lernen. Die neue Schule faßt dagegen den Willen auch im Kinde schon als die wertvollste Kraft auf und sieht in seiner Entwicklung ihre vornehmste Aufgabe. Sie will, daß das Kind vor allem lerne sich selber zu gehorchen, strebt nach Selbstbeherrschung und sucht allen Zwang in der Erziehung sorgfältig zu verbergen.

Der alten Schule war der Erzieher dem Kinde gegenüber Autorität, dessen Wünsche verkappte Befehle sind. Der neuen Schule ist der Erzieher vor allem der Berater des Kindes, der es zu eigener Tätigkeit anregt und im Gegensatz zur alten Schule, welche mehr die reproduktiven Kräfte zu entwickeln suchte, dafür die produktiven in erster Linie entfaltet sehen will.

Der alten Schule ist die Pädagogik die Summe einer unendlich langen Reihe von Vorschriften und Regeln, die vom Verstande ersto-

Digitized by Google

matisch aufgebaut werden und die ganz generell das Geistesleben des Kindes nach allgemein gültigen Gesetzen leiten und entwickeln möchten.

Der neuen Schule ist die Pädagogik das unermüdliche, nie fertige Suchen nach psychologischen Einblicken, die gewonnen wurden im freien Verkehr der Kinder untereinander oder mit Erwachsenen und die durch kein wissenschaftliches System eingeengt und beschnitten werden dürfen. Jene Pädagogik ist in sich abgeschlossen, sie kann wohl Anbauten erhalten, aber sie verträgt keine Umbauten mehr. Diese kann nie abgeschlossen werden, weil das Wogen des Meeres keinen Stillstand duldet.

So will auch jede einzelne Schule alten Systems naturgemäß als ein festgefügter Organismus angesehen werden; dieser Organismus erfordert einen komplizierten Apparat, der um so besser funktioniert, je weniger an seinen Fundamenten gerüttelt wird. Im Gegensatz hierzu stellt jede einzelne Klasse der neuen Schule einen Raum dar, in dem Lehrer und Schüler die innigste Lebensgemeinschaft eingehen, wo nichts aufoktroyiert wird, sondern wo alles, Wissen und Können, organisch aus dem Zusammenleben erwächst. Jede Klasse soll aber auch unabhängig von anderen für sich bestehen.

Der alten Schule ist der Einspruch der Eltern in ihren Maßnahmen nur in sehr beschränktem Maße bequem. Die neue Schule sucht die Eltern mehr und mehr in ihren Kreis hineinzuziehen und erhofft von ihrer Mitwirkung die größten Fortschritte für Kind und Schule.

Der Lehrer ist der alten Schule vor allem der Staatsbeamte, dessen vornehmste Aufgabe darin besteht, treu und gewissenhaft die Pflichten seines Amts zu erfüllen, und der dann die größte Kulturaufgabe leistet, wenn er nach erprobtem Verfahren seine Lehrziele zu erreichen sucht.

Der neuen Schule hingegen ist der Lehrer ein freier, sich selbst Grenzen und Ziel setzender Mensch, der ein Recht hat, in seiner Arbeit auch nach eigener Fasson selig zu werden, der die Überzeugung hat, daß er dem Staate dann am meisten dient, wenn er den Unterricht nach eigenem Ermessen ganz persönlich täglich aufs neue zu gestalten sucht. Wenn diese neue Schule nun, die sich der alten gegenüber durchsetzen möchte, realisiert werden soll, dann gilt es in erster Linie die Freiheit zu erringen, in deren Sonnenglanz sich Lehrer und Schüler baden, damit ein Gemeinschaftsleben in jeder Klasse entsteht, das durch kein Vorurteil und kein Schema, durch keine Tyrannei eines Stoffes, einer Einrichtung oder einer Person gehemmt oder gefährdet wird.

Die alte Schule, die einen riesigen Apparat nötig hat, nach dem sich das gesamte Schulleben abwickelt, hat auch für jede einzelne Anstalt

Digitized by Google

einen Leiter nötig, der diesen Apparat bis ins einzelne hinein kennt, dirigiert, kontrolliert und inspiziert.

Wenn aber die neue Schule sich verwirklichen soll, so kann das nicht plötzlich geschehen, wir müssen langsam in sie hineinwachsen und das Prinzip der größeren Freiheit und Selbständigkeit des einzelnen will Schritt für Schritt errungen werden. Ein sehr notwendiger Schritt dieser Art ist die Abschaffung des Schulvorsteheramtes.

Alles in der Welt entwickelt sich ja gesetzmäßig, und nichts gibt es, was dauernden Bestand hat. Und wenn eine menschliche Einrichtung auch noch so ehrwürdig ist, der Gang der Entwicklung macht doch vor ihr nicht Halt. Ich kann weder Bedauern noch Freude darüber empfinden, daß das Amt der Schulvorsteher unzeitgemäß geworden ist, doch empfinde ich Ehrfurcht vor dem Gesetze selbst, das Hohes und Niedriges, Heiliges und Profanes in gleicher Weise aufnimmt, trägt und wieder fallen läßt, wenn es nicht mehr für die weitere Entwicklung zweckdienlich sein kann.

So ist es auch mit der Einrichtung des Schulvorsteheramtes. Es hat seine große Bedeutung für die Entwicklung unseres Schulwesens gehabt, jetzt hat es diese Bedeutung verloren. Je weiter sich nämlich die Schule entwickelt, desto weniger kann ein einzelner noch Leiter sein. Er kann nur noch Diener des Organismus sein, aber nicht dessen Herr. Die Massen erwachen und wollen sich selbst regieren. Das ist ein bedeutsames Zeichen unserer Zeit. Und dieses Erwachen der Massen bedeutet, daß die Macht dem einzelnen genommen und der Gesamtheit übertragen werden muß.

Zu viele Tugenden würde ich heute von einem Schulleiter fordern müssen, als daß ich mir denken könnte, sie wären tatsächlich irgendwo in einem Menschen vereinigt, und selbst wenn es auch einmal der Fall wäre, so dürfte ein solcher Fall niemals zur Stütze eines ganzen Systems dienen. Er würde Ausnahmefall bleiben.

Wer heute als Vorsteher einer Schule dieselbe auch innerlich leiten will, dem bleibt nichts anderes übrig, als entweder seine Zuflucht zu Winkelzügen zu nehmen oder autokratisch zu verfahren. Jede Zentralisation der Macht führt unrettbar zur Willkür. Das erkennt man sogar schon in Rußland, und selbst die Russen, von denen wir so gerne behaupten, daß sie immer noch sieben Meilen hinter aller Kultur zurück seien, sie streben nach Parlamentarismus.

Was ich von einem Schulvorsteher fordern müßte, ist

1. Toleranz und Verständnis für fremde Lehrarbeit,

Digitized by Google

2. den weiten Blick und die geistige Überlegenheit, die ihn befähigt, das auch als groß zu erkennen, was wirklich groß ist, und ihn zwingt, das Kleine auch als solches gering zu achten (alle Äußerlichkeiten im Schulleben als Korrekturen, Protokolle, Schulordnung usw.),
3. Verständnis für die Bedürfnisse unserer Zeit, damit seine Schule dauernd Fühlung gewinnt mit dem Leben selbst (Lehrplan und Stoffauswahl),
4. Produktionskraft, so daß er dem einzelnen wirkliche Anregung zu geben vermag.

Aber diese vier Haupt- und Kardinaltugenden, die sich noch um eine ganze Reihe anderer notwendiger Forderungen vermehren ließen, sind sicherlich nicht durch irgend ein Examen zu erreichen. Examen beweisen bekanntlich gar nichts. Durch das bestandene Vorsteherexamen aber glaubt die Behörde die Befähigung für das Amt nachgewiesen. Das ist ein verhängnisvoller Irrtum. So kommen Leute in das Vorsteheramt, die oftmals am allerwenigsten für dasselbe befähigt sind. Die Vorsteher sind somit nach einem ganz falschen Prinzipe ausgewählt. Welcher Schulvorsteher kann mit gutem Gewissen behaupten, daß er durch die Vorbereitung auf sein Examen in sich die Eigenschaften entwickelt hat, die für die Leitung einer Schule notwendig sind?

Wenn man ferner bedenkt, daß ein Schulvorsteher meist erst in reiferen Jahren in sein Amt einrückt, in denen doch ganz naturgemäß die körperliche und geistige Frische – weil sich die eben in unserem Berufe außerordentlich rasch verbraucht – schon im Abnehmen begriffen ist, dann ist das wahrscheinlich ein Grund mehr zu behaupten, daß die Einrichtung als solche verfehlt ist und nicht mehr in unsere Zeit hineinpaßt.

Wer sich umhört unter Kollegen, der hört überall immer wieder dieselben Klagen und Bitterkeiten: Hier ist ein redlicher Wille schändlich gebrochen worden, nur weil er eine andere Straße wandeln wollte, als gewünscht wurde; dort wird ein Mensch durch die offenbaren Charakterfehler seines Vorgesetzten verärgert und verbittert und gekränkt. Hier wieder fehlt es einem Schulvorsteher an dem nötigen Rückgrat nach oben und dort spielt ein anderer in seiner Anstalt die niedrige Rolle eines Polizisten.

Natürlich, der Flachsmann Otto Ernsts ist eine kolossale Übertreibung, aber Stücklein dieses Flachsmanns stecken eben in jedem seiner Berufsgenossen. Und wenn ich das behaupte, so soll das keinesfalls

Digitized by Google

ein Vorwurf sein, sondern diese Tatsache ist die notwendige Folge davon, daß ein einzelner zum Träger der Macht ernannt und aus dem Rahmen des Kollegiums herausgehoben wird, der unmöglich in sich alle die Eigenschaften haben kann, die für eine solche bevorzugte Stellung unerläßlich sind. Die Bedeutung des Schulvorstehers für die Schule liegt ohne weiteres auf der Hand: Von seltenen Ausnahmefällen abgesehen, beschränken sich die meisten darauf, Aufsichts- und Polizeibeamte zu sein. Die Lehrerschaft als Gesamtheit aber ist sehr wohl imstande, ihre Aufgaben und Ziele auch ohne die Kategorie der Schulvorsteher zu erreichen. Und für die Entwicklung der Pädagogik ist der Stand ebenfalls bedeutungslos. Ja, man kann getrost in Hinsicht auf die pädagogische Literatur behaupten: Je titelreicher der Autor, desto schlechter sein Buch.

Überall macht sich das Bestreben geltend, auf parlamentarischer Grundlage gemeinsam zu arbeiten. Nur in der Schule kann der Parlamentarismus nicht einziehen, weil

1. unsere Konferenzen nicht beschlußfähig sind (die Lehrer sind allerdings an die Beschlüsse der Konferenzen gebunden, die Vorsteher sind es aber nicht),
2. weil dem Schulvorsteher nach unserer Dienstanweisung das Recht zusteht, in die internsten Angelegenheiten eines Lehrers hineinzureden und hineinzubefehlen.

Die Lehrerschaft aber ist mündig und bedarf keiner Bevormundung. So muß die neue Pädagogik notwendig die Forderung vertreten, daß die äußere Leitung der Schule am zweckmäßigsten durch einen vom Kollegium gewählten Lehrer im Nebenamte ausgeführt werden kann, daß aber für die innere Leitung nicht die persönliche Ansicht eines einzelnen, sondern allein der Wille des gesamten Kollegiums und die Beschlüsse seiner Konferenzen maßgebend sein dürfen. Aus diesem Grunde bitte ich den Lehrerverein, zu erklären, daß er die baldige Aufhebung der nicht mehr zeitgemäßen Institution des Vorsteheramtes wünscht.

Dieser Vortrag hat den bremischen Lehrerverein in drei Sitzungen auf das lebhafteste beschäftigt, und es wurde in der Dezember-Versammlung die von dem Vortragenden eingebrachte Resolution mit nahezu zweidrittel Stimmenmehrheit angenommen.

Digitized by Google

Schacht — Im goldnen Abendschein

R. Voigtländers Farbige Künstlersteinzeichnung

Wie wir unsere Heimat sehen.

Von R. Malke in Leipzig.

Da lehnt einer, verloren ins weite goldne Rund ... ein Schauender. 's ist etwas Heiliges um einen Schauenden, wir würden leiser treten in seiner Nähe ... Wie Heimweh greift es uns heimlich ins Herz. Weil er ein Mensch in höherm Zustande ist, ja im reinsten, glücklichsten Zustande, der uns vergönnt, im Zustande reiner Kontemplation, d. i. befreiter, reinster Betrachtung, da der Mensch sich selbst entronnen, all dem Trüben und Dumpfen der Brust, da er sich selbst vergessen, alles Begehren, Sorgen, Hoffen, Grämen — da er nichts ist als reines schauendes Auge, das in wunschlosen, verklärten Höhen der Natur ins Innerste schaut, sie selbst in ganzer unverhüllter Schönheit ... ein Götterdasein — auf Augenblicke. Ach, nur auf Augenblicke! Denn wir Menschen sind für ein ander Element gemacht: der dunkle Strom unseres Trieblebens verschlingt uns gar zu bald wieder, wir müssen zurück ... wir müssen immer wieder zurück.

Wohl — in der wunderreichen Formenwelt des Hochgebirges, an den Glanzpunkten Italias, vor dem sturmgepeitschten Meer und überall, wo die Natur „anmutig, idyllisch, romantisch, gewaltig oder erhaben" genannt wird, da ist es leicht, immer wieder zu entfliehen, sich aufzuschwingen — da faßt die Schönheitstrahlende dich selbst und zieht dich empor in die Sphäre reinen Schauens. Wie aber in Gegenden, die von Allmutter stiefmütterlich bedacht, arm sind an lockenden Reizen? Was fangen die Armen an, die verdammt sind, dort Tag für Tag, Jahr um Jahr, das ganze Leben lang zu hausen? Sind diesen jene glückseligen Momente einer Erhebung zu höherem Sein versagt?

Digitized by Google

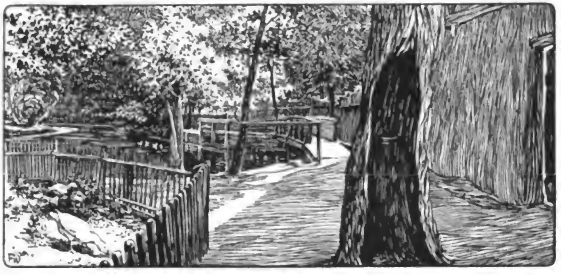
Müller-Bernburg

Breslau

Aus: „Wie wir unſere Heimat ſehen", Band Breslau
Verlag von K. G. Th. Scheffer, Leipzig

Digitized by Google

Digitized by Google



Weißenborn Leipzig

O nein! Denn kein Stück der Erde ist aller Schönheit bar. Jedes Fleckchen hat sein eigentümliches Gesicht. Und wirkt es auch nicht so unmittelbar „reizend" auf den Menschen, ihn zur Betrachtung aufreizend, wie die glücklichen Orte gehäufter reizvoller Schönheiten, so ist's doch überall ein Genuß, in seinen Zügen zu lesen, die allerorten ein Abglanz ewiger Schönheit sind. Der Impuls zur Schönheit ist in der Natur überall und unabläßig wirksam: jede Pfütze und jeder elende Aschehaufen will sich schmücken. Schönheit leuchtet allerorten hervor — wo aber sind die offenen Augen und fühlenden Herzen, die Schöne zu gewahren, auch wenn sie sich keusch und herb zurückhält?

Da geht der Spaziergänger, den Blick vor sich zur Erde: er spinnt am grauen Gedanken des Alltags weiter, all die Erwägungen, Berechnungen, Vergnügungen — und um ihn der Wald, der freut sich des kommenden Auges und schmückt sich mit dem weichsten Abendgold und allen Duftfarben der Dämmerung, hält den Atem ein und steht so laulich und still — — aber das Auge ist blind, die Brust dumpf in sich gefangen, „der Sinn ist zu, das Herz ist tot"; er geht vorüber und nimmt nichts wahr von dem lieblichen, friedvollen Abend. So Köstliches lag an seinem Wege: Erhebung, Reinigung der Seele — es ging ihm verloren, weil er nicht sehen konnte. Und wie viele gibt es dieser Art? denen ihre heimatliche Natur ein Buch ist, mit sieben Siegeln verschlossen. — Wie sie die Natur nicht kennen und lieben, so stehen sie auch ratlos vor den Nachbildern der Natur, so wissen sie auch nichts aus einem Kunstwerk zu machen (als im Katalog blätternd den Namen zu suchen, einige verlegene oder anmaßende Bemerkungen obenhin zu werfen und dann weiter zum nächsten zu gehen).

Wer schließt ihnen das Buch auf und lehrt sie die ewigen Zeichen sehen und verstehen? Wer öffnet ihnen den Quell reinsten Genusses, daran Arme und Reiche gleichermaßen sich erquicken können? — die Hoffnung einer höheren Kultur knüpft sich an diese Frage.

Vor mir liegen einige Hefte aus dem Verlag von K. G. Th. Scheffer, Leipzig, betitelt:

Digitized by Google

Wie wir unsere Heimat sehen.

Eine Folge deutscher Landschaftsschilderungen in Wort und Bild als Anregungen zu besinnlicher Betrachtung der Heimat. Herausgegeben von Bernhard Riedel und Fritz Weißenborn, Leipzig. (Bis jetzt sind erschienen: Leipzig, Hamburg, Königsberg.)

Darin schildern etliche feinfühlige Naturfreunde und Kunstkenner in Wort und Bild, „wie sie ihre Heimat sehen". Wahrlich, das ist ein Weg: ein gutes Vorbild hat noch immer gewirkt. Die Leipziger Herren sind die Väter dieses praktischen, herzhaften Unternehmens, das sei ihnen besonders vermerkt.

Zwei Hefte behandeln die Leipziger Landschaft, von denen das zweite (1905 erschienen) schon dadurch ästhetisches Wohlgefallen erregt, daß es sowohl nach Umfang, als nach Inhalt und Feinheit des Bildschmuckes eine Überholung des Erstgeborenen darstellt. Wer sich in Begleitung dieser liebenswürdigen Führer aufmacht, wird bald inne werden, wie Schönheit auf Schritt und Tritt dem suchenden, sehenden Auge offenbar wird: Sei es ein stimmungsreiches Bild aus unseren Flußauen oder eine feingesehene Farbenharmonie. Sei es ein Fernblick über die weite, heitere Ebene mit feiner Gruppierung, charaktervollen Linien, reizvollen Überschneidungen, traulich gebetteten Dörfchen — in Sonne und Farben getaucht. Oder sei es in einem erdgewachsenen Dorfe, wo hundert malerische Winkel und poesievolle Fleckchen uns überraschen. Sei es endlich auch nur die bodenständige Flora, deren Formen uns hier von hartem Lebenskampfe, dort von Lebensfülle erzählen.

Natürlich werden wir auch in die Stadt Leipzig selbst geführt, gemütlich schlendernd durch die Promenaden — vor den Mendebrunnen, wo uns das Wesentliche solchen Kunstwerkes aufgeht, das Plastik und Architektur zu verbinden und beide aufs reizvolle Spiel des Wassers zu berechnen hatte. Dann vors alte, malerische Rathaus, wo die Geschichte zu uns spricht, die Poesie der Zeit. Hier wird uns besonders gezeigt, wie zweckdienlich der Bau sich auswuchs und immer, äußerlich in seinen Zügen seinen inneren Zweck bezeugend. Auch Bilder aus dem flutenden Leben der Großstadt ziehen an uns vorüber usw. Soll ich aus dem vielen Guten einiges hervorheben, das mich besonders packte, so nenne ich zuerst den Aufsatz „Leipzig im Lichterglanze", der in fesselnder, feinsinniger Weise eine Erscheinung darstellt, deren Großartigkeit noch jedes Herz unmittelbar gepackt. Daß nun aber die Augen dem imposanten Licht- und Farbenwunder bewußt nachgehen lernen, das ist der Zweck jenes Aufsatzes, darum mußte er geschrieben werden. Und dann „Unser Reichsgericht". So also ist solch ein Werk zu betrachten? Ein solcher Reichtum an Kunst, solche verwirrende Fülle von Erwägungen birgt es in sich? Hier nur das eine: Wie die äußere Fassadengliederung und -bildung ein Ausdruck ist der inneren Raumgliederung und Raumbestimmung. Da kann man nicht anders, da geht man hin und sieht sich's an — mit neuen, geöffneten Augen. Und nicht allein zu diesem Werk, zur Kunst des Architekten überhaupt hat man ein neues Verhältnis gewonnen.

Oskar Schwindrazheim! O der hatte es nicht schwer — dem brannte ja die Liebe zu seiner angebeteten Göttin Hamburgia im Herzen; jedes

Digitized by Google

Weißenborn Leipzig

Digitized by Google

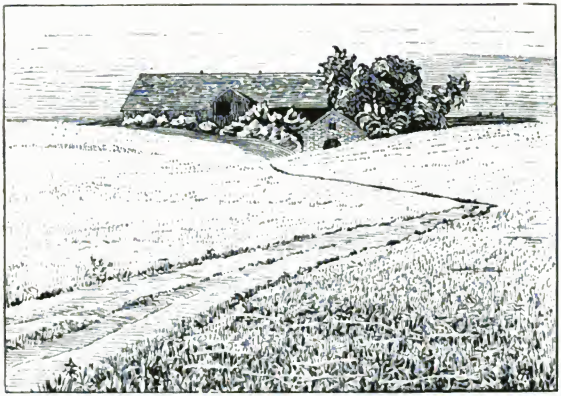
Wort schrieb er zu ihrem Preis. Und sie selbst, die stolze Stadt Hamburg mit ihrem Welthafen, ihrer vornehmen Alster, ihren malerischen Fleets, ihren ehrbaren Zeugen einer hochehrbaren Geschichte, der wilden Schönheit ihres pochenden, ungeheuren Lebens, ihrer furchtbaren, sieghaften Macht — muß sie nicht emporreißen zu Bewunderung, Liebe, Lobpreis, empor zur reinen Kontemplation, zur künstlerischen Betrachtung? Freilich — es so zu sehen, so durch und durch künstlerisch wie Schw., vermögen wohl nicht viele, und noch weniger: es so darzustellen. Ei, der ist kein „Stummer des Himmels", der aus seinem vollen Herzen ein Betkämmerlein machen müßte. Sein Buch zu lesen, ist ein Hochgenuß — auch für den Nichthamburger.

Bauer Leipzig

Diese Totalität! Man hat den Eindruck, ganz Hamburg bis an die Wurzeln seines Herzens kennen zu lernen, und doch auch wieder, daß noch lange nicht, trotz der quellenden Fülle, alles vorweggesehen ist, sondern, daß noch tausend ungenannte Schönheiten, nun auch mir sichtbar, am Wege liegen. Diese Einheitlichkeit! Immer fühlen wir denselben Herzschlag, dieselbe Person hindurch.

Ist dir's nicht schon begegnet, daß du plötzlich, von einem Anblick überrascht, stehen bliebest und dachtest: das ist aber schön! So ergeht es Schw. allenthalben. Wo sich die Natur zu einem Stücklein Harmonie zusammengeschlossen, bleibt sein Auge hängen, sein Schritt stockt! er ist nur noch Auge und empfindendes Herz. Ja, es kommt wohl auch vor, daß ihn ein Bild so mächtig trifft, daß er „wie angedonnert"

Digitized by Google



Riedel Leipzig

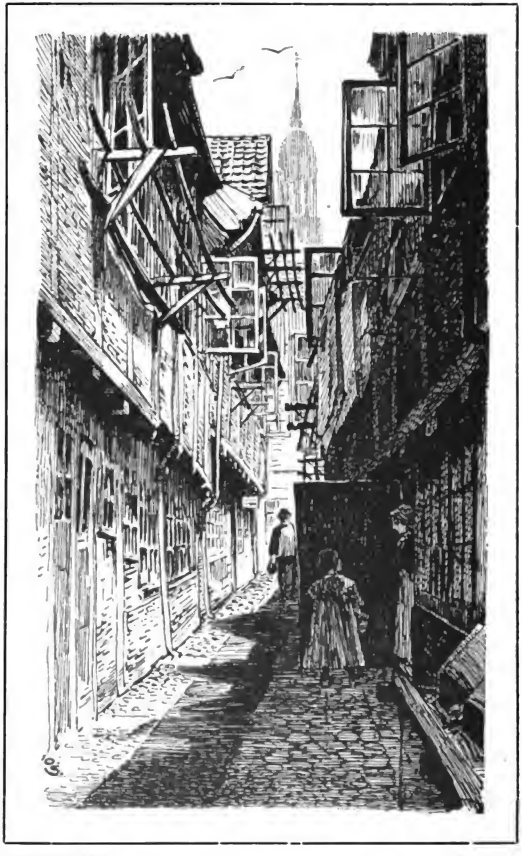
stehen bleiben muß. — Nun aber läßt er das Naturbild nicht bloß auf sich wirken, sondern er sucht sich seiner zu bemächtigen, seiner als Bild bewußt zu werden; er tastet es mit fühlendem Auge ab, um die verborgenen ästhetischen Kräfte aufzufinden, welche jene Bildwirkung schufen: die Gruppierung der Massen, der Zug der Linien, Verteilung von Licht und Schatten, Beleuchtung, Farbenzauber — bald dies, bald das — all „die ruhige Harmonie und prickelnde Unharmonie".

Oft wird er sich bewußt, wie ein Bild, an sich wohl wirkungsvoll, doch in andrem Überwurf, andrer Gewandung an Ausdruckskraft noch gewinnen würde: bei andrem Wetter, andrer Beleuchtung, andrer Bewölkung und zu andrer Tages- oder Jahreszeit. So stimmt er diese dem Bilde ein. Das Hafenbild z. B., dieses unter allen Umständen eherne Bild der Arbeit, setzt er unter Hochflut und Sturm und steigert es dadurch zu einem tollwütigen Kampf der Elemente gegen ihren Bezwinger: Mensch — kann die titanische, unwiderstehliche Kraft menschlicher Arbeit packender gewaltiger ausgedrückt werden? (Die vortreffliche Schilderung dieses großen Bildes sollte in Lesebüchern stehen.)

Aber auch die Zeichnung des Bildes, seinen Aufbau wägt er ab und sucht ihn auf höchste Wirkung zu bringen, indem er seinen Standpunkt verändernd, einen anderen Vordergrund schafft, den Mittelgrund belebt u. a.

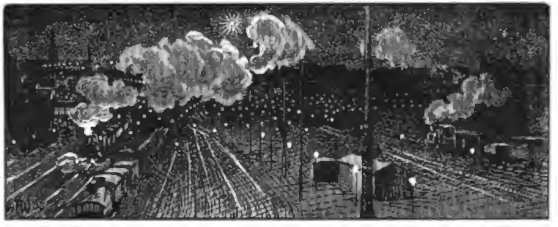
Merkst du's? Er steht vor der Natur, wie ein schaffender Künstler vor seiner Staffelei, — nicht allein genießend, was sich ihm Schönes auftut, sondern auch umgestaltend, einstimmend, bis die Idee dieses Bildes am offenbarsten wird, sein poetischer Gehalt rein empfunden wird. Welch

Digitized by Google



Schwindrazheim Hamburg

Digitized by Google



Weißenborn Leipzig

treffliche Vorbereitung und Übung: Werke der Malerei richtig zu empfinden, zu sehen, zu schätzen! Dieses Seelenerlebnis wollte der Künstler ausdrücken; so und so wählte er die malerischen Mittel.

Nun noch ein Wort zum Menschengetriebe der Großstadt. Welche Poesie kommt auch in ihm zum Ausdruck. Hier ein heitres Genrebild, dort eine Idylle, da ein Bild von großem, wuchtigem Zug: wie die „Heimkehr der müden Arbeitermassen aus Steinwärder" oder der „Zug der Kaufleute am Morgen in die Stadt": diese dunkle einmütig hinstrebende Menge, auf geradliniger Allee, mit festem Zielpunkte des Bildes (alle Linien: Flußufer, Straßenränder, Allee, Häuserreihe streben energisch auf ihn hin) in kühler Morgenbeleuchtung und einfachen ernsten Farben. Wohlgemerkt: auch das Bild des Menschenlebens erhält erst seine volle Eindringlichkeit, den vollen Ausdruck seines ihm eigentümlichen Gefühlsuntertones, wenn die umgebende Natur harmonisch (und sei's in düstrer Harmonie) einstimmt.

Blüht so dem schauenden Auge überall die Schönheit in lebensvollen Bildern hervor, vom wilden Furioso des dröhnenden sturmzerwühlten Hafenbildes bis zum dezenten Farbenfleck: eine Dame im violetten Kleid mitten in flirrendem Grün — so ist auch dem künstlerisch Empfindenden die Stadt als Ganzes nicht ein geordneter, belebter Steinhaufen, sondern ein Lebewesen, — das alte Haus, die Straße ein Gewachsenes, Gewordenes, ein Eigenwesen. Und schon die Jahrhunderte, die an ihnen sichtbar werden, wirken ästhetisch in hohem Maße. Aber erst die Stadt, dieses Ungeheuer, welches sich die Jahrhunderte her zur Herrscherin aufschwang, zielvoll, rücksichtslos niedertretend und verschlingend, selbstherrlich aufbauend, gestaltend — welche eherne, unwiderstehliche, sieghafte Kraft wird durch sie sichtbar? — ein Stück höchster Poesie. Was soll den, der von solcher Warte schaut, noch das öde Vorstadthaus, welches sich „draußen auf sumpfiger Wiese langweilt", ärgern? An sich zwar, als deutlicher Ausdruck gemeiner Spekulation, vollendeter Unkultur, ist es ein ekelerregender Anblick, aber mit der ragenden Stadt im Hintergrunde, zusammen mit ihr gesehen — ist es da nicht ein Zeuge ihrer ungestümen, vorspringenden, jähen Kraft? Merkst du, welch großherzige Ästhetik aus solchem Standpunkt resultiert?

Digitized by Google

Müller-Bernburg Breslau

Lies! Lies! Wer erfahren will, was es heißt: die Dinge künstlerisch sehen — der lese diese Bücher. Hier wird ihm die Kunst des Sehens anschaulich vorgelebt.

Lest vor allen ihr Lehrer und Erzieher! Denn bei unseren Kindern müssen wir beginnen, wollen wir der künstlerischen Kultur einen festen Grund bauen.

Und ganz im kleinen beginnen: Da bricht der erste Strahl der Wintermorgensonne mitten in die Katechismusstunde — gerade in Annas Brillengläser. „Ah! — das müßt ihr sehen." Diese großen Flammenaugen (aus dem blassen Gesichtchen), und in einzelnen Härchen flimmert's auch ganz goldig. Wenn Gertrud ihre Hand hebt, so taucht diese in rotgoldiges Licht. Wie glüht das erste Fenster, durch welches die Strahlen dringen (winterlich überhaucht), als sei es mit purem Golde ausgelegt, während die beiden anderen kühl mattbläulich ins Zimmer blicken (das schneebedeckte Dach der Turnhalle etwas unterhalb). Jetzt auch einmal das Fenster auf! daß die Sonne voll hereinkann. Diese Lichtflut am Himmel! Eben wallt der Rauch einer Lokomotive mächtig auf. Wir verfolgen das Verflattern und Verwehen und freuen uns der mancherlei zarten Farben darin. (Welche Affinität die Kleinen noch zu diesen Dingen haben: Wir können frei weithin nach Osten blicken — wenn nun der Morgenhimmel sich irgendwie festlich anließ, so fand ich auch immer etliche am Fenster stehend, das Licht- und Farbenwunder besehen und besprechen). Der Dachreiter auf unserer Turnhalle mit seiner Kupferhaube — wie interessant ist er! Am herrlichsten in der Sonne des Spätnachmittags: dieses Flimmern und Spielen unnennbarer Farben. Aber neulich im Nebel, wie anders schaute er da herüber, so düster groß, die Flächengliederung des Körpers verschwunden, dafür aber der schön geschwungene Umriß so deutlich, markant, daß wir ihn leicht nachzeichnen konnten. Oder die Spätnachmittagssonne auf dem rotglühenden Turnhallendach (mit herrlichen violetten Schatten) oder auf den gelbstrahlenden Schornsteinen der fernen Häusermasse (mit blauen Schatten an den weißen Wänden) u. a. m. Wir sind auch im Spätherbste den feinlinigen Verästelungen der Bäume, wie sie sich scharf an den hellen Himmel zeichnen, nachgegangen. Wie anders Buche und Birke und Eiche. Der erste Schnee! — Schneeballen und Schlittern — gewiß, aber auch die Augen auf!

Digitized by Google

Wie sind jetzt die Astlinien scharf betont. Und sieht man tief in den Wald hinein — 's ist wie eine Märchenwelt, dieses feine, heimliche, glitzernde Gewirr. Auch der schmucklose Eisenzaun fällt uns heute ins Auge. Ein Querband schlängelt sich in Wellenlinie durch, das hatten wir wohl noch nicht beachtet: heute aber tritt es vorteilhaft hervor im scharfgezogenen Schwarz und Weiß, dem Ganzen zum Schmuck, u. s. f. u. s. f. Mit reiferen Schülern wird dann das Bildersehen geübt, besonders auf Spaziergängen, wozu ein rechtwinkliger Ausschnitt in dunkler Pappe gute Dienste leistet, als ausschneidender und sammelnder Rahmen. Ach, müßte man all diese lieben, kleinen Dinge nur nicht als einen Raub behandeln, immer mit der ängstlichen Empfindung, daß man eigentlich auf unerlaubten Wegen wandelt!

Auf einem naturkundlichen Ausfluge fesselte mich eine Birke für einen Augenblick, die mit ihren sanften Linien, ihrem leuchtenden Stamme und besonders dem verschiedenen herrlichen Gelbbraun des Herbstkleides gegen den blauen Himmel ein gar liebliches Bild bot. Einige Mädchen mögen meinen Blick erhascht haben — ich weiß es nicht — aber am nächsten Morgen fand ich zwei Bildchen auf dem Pulte: eine Birke im Herbstlaub gegen blauen Himmel. Grob und ungeschickt, gewiß — aber herzerfreuend.

So und noch besser geübt und gewöhnt, sollten sie wieder verlernen: der Natur ins Antlitz zu sehen, sich der ewig reichen und schönen zu freuen? Und kultivierten sie's weiter: was für Menschen müßte das geben?

Schwindrazheim Hamburg

Umschau.

Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen sendet uns folgende

Stellungnahme zum Schulunterhaltungs-Gesetzentwurf:

Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen nahm in einer außerordentlichen Versammlung am 27. Dezember v. J. zu Oberhausen nach eingehender Beratung Stellung zum Schulunterhaltungs-Gesetzentwurf und faßte einstimmig nachfolgende Resolution:

Digitized by Google

I. Der Verein begrüßt die in Aussicht genommene einheitliche Regelung der Unterhaltung der öffentlichen Volksschule, weil sie 1. manche Ungleichheiten und Härten in der bisherigen Schulunterhaltung beseitigt, 2. die Unterhaltungspflicht an manchen Orten stärkeren Schultern überträgt und damit Hindernisse hinwegräumt, die eine kraftvolle Entwickelung der Volksschule nicht zulassen, und 3. einer Revision der Lehrerbesoldungs-Ordnung die Wege ebnet.

II. Der Verein stimmt der im Entwurf vorgesehenen Regelung der konfessionellen Verhältnisse zu, weil 1. die bestehenden Zustände dadurch erhalten und weiter entwickelt werden und damit auch für die Zukunft an der konfessionellen Schule als Regel festgehalten wird, 2. den Eltern Einfluß auf den konfessionellen Charakter der Volksschule eingeräumt wird und damit das Elternrecht und die Gewissensfreiheit anerkannt werden, 3. auch für den Religionsunterricht der Minderheit ausreichend gesorgt und 4. mit Bezug auf evangelische und katholische Schulen volle Parität gewahrt ist.

III. Der Verein erkennt an, daß das Prinzip der Selbstverwaltung und Dezentralisation im Entwurf in gewissem Maße berücksichtigt worden ist, bedauert aber, daß es namentlich an der untersten und wichtigsten Stelle, im Schulbezirk, nicht zur Durchführung gelangt ist. In allen Schulverbänden, für die eine Schuldeputation oder ein Gesamtschulvorstand vorgesehen, ist der Einzelschulvorstand als selbständige Vertretung des Schulbezirks im Prinzip aufgegeben worden.

Dadurch wird die Verbindung zwischen Schule und Haus gelockert und ein einmütiges Zusammenwirken der an der Schule beteiligten Erziehungsfaktoren — Familie, Kirche und Schulamt — erschwert. Auch werden die Schulangelegenheiten der Gefahr einer bureaukratischen Behandlung ausgesetzt. Wir halten es daher für durchaus erforderlich, daß für jede Schule, jeden Schulbezirk ein besonderer Schulvorstand eingesetzt wird, in dem sämtliche Interessentenkreise angemessen vertreten sind und dem insbesondere das Vorschlagsrecht bei Rektor- und Lehrerwahlen zugebilligt wird. —

Wir brauchen uns über diese Stellungnahme unter Punkt II nicht zu verwundern, denn wer die Welt durch eine schwarze Brille betrachtet, wird sie niemals im richtigen Lichte sehen. Wie unsere Stellung zum preußischen Schulgesetzentwurfe ist, wissen unsere Leser bereits, wenn nicht, dann ist sie aus dem Artikel von Tews in dieser Nummer ersichtlich. (Wir wollen nicht unterlassen, auf die ausgezeichnete Broschüre „Die preußische Schulvorlage" von J. Tews, Buchverlag der Hilfe, an dieser Stelle hinzuweisen. Die Red.)

Angenehmer mutet uns schon eine andere Nachricht an, die aus München zu uns kommt. Dort hat die liberale Vereinigung der zweiten Kammer einen Antrag auf Errichtung von speziellen Professuren für Pädagogik an den drei bayerischen Landesuniversitäten eingebracht. Hier wird ebenso wie in den meisten anderen deutschen Staaten Pädagogik nur im Nebenamt und zwar von einem klassischen Philologen vertreten. Bei der Schaffung neuer Professuren kann es sich also nur darum handeln, die Wissenschaft der Pädagogik in vollem Umfange durch die Universitäten vertreten zu sehen. Auf Seminaren und in vielen pädagogischen Schriften wird noch eine Pädagogik gelehrt, die nicht mehr im Einklange mit der heutigen Wissen-

Digitized by Google

schaft steht, darum müssen Männer als Professoren für Pädagogik angestellt werden, die durch eigene Arbeiten volle Vertrautheit mit der modernen Psychologie und deren Methode nachweisen können und die eine volle Uebersicht über das ganze Gebiet der modernen Philosophie als Ausgangspunkt für die Einzelwissenschaft der Pädagogik sich angeeignet haben. Sind solche von ernster wissenschaftlicher Forschung ausgehende Männer zugleich Lehrer gewesen, so wird es ihnen auch an der Achtung seitens der übrigen Universitätslehrer nicht fehlen.

Man kann sich dieser Initiative der bayerischen Liberalen nur freuen. Mit der Annahme dieses Antrags würde Bayern in Deutschland an die Spitze treten und die Führung auf diesem Gebiete übernehmen.

In ähnlicher Richtung bewegt sich ein Vorschlag Dr. Lays, für Baden ein pädagogisches Laboratorium zu errichten. Es soll dies ein selbständiges staatliches Institut zur Pflege der Pädagogik und ihrer Fortbildung durch die experimentelle Forschungsmethode sein, das zeitgemäße Fragen der Erziehung und des Unterrichts durch systematische Beobachtung, Statistik und Experiment zu bearbeiten und die eigenen Untersuchungen und pädagogisch verwertbare fremde Forschungsresultate zu veröffentlichen hätte. Mit dem Laboratorium wäre eine pädagogische Bibliothek und eine Lehrmittelzentrale zu verbinden, es hätte in pädagogischen Angelegenheiten auf Grund der kinderpsychologischen und experimentell-pädagogischen Literatur Rat zu erteilen und pädagogische Fortbildungskurse zu veranstalten.

Tatsächlich ist das Ausland, besonders Amerika, in dieser Beziehung uns schon lange überlegen, aber auch europäische Staaten wie Ungarn, die Schweiz, Italien und sogar Belgien sind uns Deutschen um mehr als eine Nasenlänge voraus. Eigentlich ist die Errichtung eines pädagogischen Laboratoriums in großem Stile die Aufgabe des Reiches, aber wir wollen uns auch freuen, wenn der Vorschlag Dr. Lays zuerst in Baden verwirklicht wird.

In der neuesten Zeit will man auch in Deutschland Versuche mit der Gründung von Volkshochschulen nach dem vielgepriesenen dänischen Muster veranstalten. Ob sie bei uns lebensfähig sein werden, muß erst die Zeit erweisen. Jedenfalls darf man die Versuche begrüßen, denn mit der Fortbildung unserer Jugend im nachschulpflichtigen Alter ist es bei uns selbst da, wo die obligatorische Fortbildungsschule besteht, nicht zum besten bestellt, wenigstens soweit das platte Land in Frage kommt. In Dänemark ist die Volkshochschule aus einem nationalen Bedürfnisse herausgewachsen, und nationale Ziele sind es, die sie heute noch verfolgt. In einem Artikel der „Grenzboten" über „Ländliche Volkshochschulen in Deutschland" von Wilhelm Laß (64. Jahrg., S. 579 f.) wird darauf hingewiesen, daß die Erhaltung der dänischen Eigenart und Sprache die Hauptaufgabe dieser Volkshochschulen ist. Im Mittelpunkte des Unterrichts steht darum die engere Heimat mit ihrer Sprache, Geschichte und Literatur, die dänische Erde mit ihrer Pflanzen- und Tierwelt. Gerade dieser nationale Charakter der Volkshochschule ist ihr Hauptanziehungspunkt. So lernt sich jeder Besucher als Glied seines Volkes fühlen, die Heimat und die Segnungen der heimischen Kultur schätzen.

Obwohl nun die ökonomische Entwickelung des Landes nicht als die

Digitized by Google

Hauptaufgabe der Volkshochschulen bezeichnet werden kann, so gehen doch auch nach dieser Seite nach dem übereinstimmenden Urteile von Kennern Ströme des Segens aus. Ganz besonders führt man die außerordentlich hohe Blüte der dänischen Landwirtschaft auf sie mit zurück. Im Jahre 1879 exportierte Dänemark für 34 600 000 Kronen landwirtschaftliche Erzeugnisse, im Jahre 1904 dagegen für 274 700 000 Kronen, und dabei hatte es die infolge der Bevölkerungszunahme bedeutend gestiegenen Bedürfnisse des eigenen Landes mit zu befriedigen.

In Deutschland liegen die Verhältnisse anders. Das deutsche Volk ist nicht in Gefahr, von einer übermächtigen benachbarten Nation nach und nach aufgesogen zu werden, wie das dänische. Kunst und Wissenschaft stehen denen der anderen Nationen mindestens ebenbürtig gegenüber, und Handel und Industrie erobern sich ein Gebiet nach dem andern. Zudem hat man in Deutschland neben der Volksschule noch die Fortbildungsschule, die allerdings noch nicht allgemein durchgeführt ist und deren Besuch auf dem Lande sehr viel zu wünschen übrig läßt; daher ist es nötig, den Schulzwang einzuführen auch für die Fortbildungsschule. Durch den weiteren Ausbau der Fortbildungsschule werden voraussichtlich der Volkshochschule unübersteigliche Hindernisse in den Weg gelegt. Dazu kommt noch der Mangel an Arbeitsleuten, der es den kleineren Bauern unmöglich macht, auf die Hilfe seiner Söhne und Töchter zu verzichten. Wenn es gelingt, die ländliche Fortbildungsschule auszubauen, so haben wir ein Bildungsinstitut, das der Volkshochschule bei weitem überlegen ist.

So weit Herr Laß.

So ohne weiteres möchten wir diese letzte Behauptung nicht als durchaus richtig anerkennen.

Die Fortbildungsschule schließt sich direkt an die Volksschule an, und sie hatte ursprünglich den Zweck, die Allgemeinbildung ihrer Besucher zu vertiefen. Im Laufe des verhältnismäßig kurzen Entwickelungsganges, den die Fortbildungsschule jetzt hinter sich hat, ist der ursprüngliche Zweck geändert und an seine Stelle ein anderer gerückt worden. Heute ist sie eine Elementar-Gewerbeschule, bestimmt, dem gewerblichen Mittelstand wieder auf die Beine zu helfen, soweit sie dabei überhaupt helfen kann. Wir bedauern das, denn wir meinen: unserem gewerblichen Mittelstand mangle vor allem eine gute Allgemeinbildung, die die Fortbildungsschule in erster Linie zu vermitteln hätte. Wir erkennen diese Tatsache in der ganzen Art, wie er heute seine Interessen verficht. Seine Bestrebungen sind — wo und wie sie auch an die Öffentlichkeit treten — von kleinlichstem, engherzigstem Egoismus diktiert. Nicht, daß wir ihm das Recht absprechen möchten, seine Interessen zu vertreten, dazu hat jeder das Recht und sogar die Pflicht; aber er versteht es nicht, seine eigenen Interessen mit denen der Allgemeinheit in Einklang zu bringen, und so ist er denn auch nur für eine Fortbildungsschule zu haben, die seinen Interessen dient. Nur indem die Fortbildungsschule sich seinen Wünschen unterordnete, ist es ihr möglich gewesen, den Kleingewerbetreibenden aus einem Gegner zu einem Freunde zu machen. So ist sie zu einer Berufsschule geworden. Nun meinen wir nicht, daß in der Fortbildungsschule das Berufliche ausgeschlossen sein soll, im Gegenteil, aber

Digitized by Google

es soll nach unserer Ansicht nur soweit herangezogen werden, als es zugleich allgemeinbildend wirkt. Die Ausbildung im Berufe soll nicht Hauptzweck sein, denn das ist die Aufgabe eigentlicher Berufsschulen, die unter staatlicher Mithilfe zu errichten wären.

Der Staat hat ein großes Interesse an der Ausbildung seiner Jugend zu denkenden Gemeinde- und Staatsbürgern, zu sittlich gefestigten Menschen, die begeisterungsfähig für die idealen Güter der Nation bleiben, auch wenn ihnen ein Opfer an Geld und Gut auferlegt wird, deren Interesse für die Allgemeinheit nicht schwindet, wenn sie einmal in die eigene Tasche greifen müssen.

Wir glauben nicht daran, daß unsere Fortbildungsschule jemals das wird leisten können, was man den dänischen Volkshochschulen als Vorzug nachrühmt.

Wir haben dafür unsere Gründe.

Wie bereits gesagt, schließt sich die Fortbildungsschule unmittelbar an die Volksschule an. Die Schüler derselben kommen, das lehrt uns unsere Erfahrung, nicht gern zur Schule. Sie befinden sich in einem Entwickelungsstadium, in dem sie der strengen Disziplin der Schule gegenüber ganz unwillkürlich einen gewissen Trotz zur Schau tragen, der seine naturgemäße Erklärung in dem Gefühl größerer Selbständigkeit und in dem Bewußtsein ihres Wertes, das sich gerade in dieser Zeit steigert, findet. Die Lernfähigkeit ist zwar vorhanden, aber die Lernluft ist in diesen Jahren intensivster körperlicher Entwickelung geschwächt. Die Ueberzeugung von der Notwendigkeit und das Bewußtsein von dem Werte höherer Bildung ist in dem Alter, in dem unsere Fortbildungsschüler stehen, nur bei einer kleinen Zahl derselben vorhanden. Ganz anders dagegen liegen die Verhältnisse bei den Besuchern der dänischen Volkshochschulen. Die körperliche Entwickelung ist bei ihnen im großen und ganzen zum Abschluß gelangt; sie haben den Wert der Bildung für das praktische Leben sowohl als auch für die innere Auffassung des Lebens kennen gelernt und kommen freiwillig mit dem festen Entschluß, sich eine höhere Bildung anzueignen. Und diese höhere Bildung, die ihnen geboten wird, ist national. Aus diesem Grunde übt sie eine so große Wirkung auf alle Verhältnisse des öffentlichen Lebens in Dänemark aus. „Hier sind die starken Wurzeln ihrer Kraft!"

Die deutsche Fortbildungsschule ist da, wo sie wirksam durchgeführt ist, obligatorisch. Es erfolgt keine Auswahl des Schülermaterials nach Befähigung oder Leistung, die bei den Volkshochschulen ganz von selbst stattfindet. Die geistig schwachen Schüler sind in der Fortbildungsschule schon jetzt eine Last. Sollte sie sich weiter entwickeln, so müßten diese ausgeschieden werden, denn man kann wohl sagen, daß ein wenig oder gar nicht beanlagter Schüler die jetzigen Ziele der Volks- und Fortbildungsschule kaum erreicht. Es würde eine Verschwendung an Kraft, Zeit und Geld bedeuten, sie weiterhin zum Schulbesuch zu zwingen. In der Tat kommt es am letzten Ende auch darauf an, daß den bildungsfähigen Menschen der Weg zur Bildung offen steht, denn die Intelligenzen sind es, die kulturfördernd wirken. Auch in dieser Hinsicht halten wir die Volkshochschulen nach dänischer Art für leistungsfähiger, als selbst weiter entwickelte Fortbildungsschulen, an denen die Bleilast unbeanlagter Schüler nicht mehr haftet.

Digitized by Google

Aber wir haben ja noch lange nicht die obligatorische Fortbildungsschule in ganz Deutschland. Erst wenn dieses Ziel erreicht ist, kann an eine Weiterentwickelung im Sinne eines längeren Besuchs mit höherer Stundenzahl und höheren Zielen gedacht werden; wir bezweifeln jedoch auch dann noch, daß von ihr der Schwerpunkt auf die nationale Bildung gelegt werden wird, darum begrüßen wir die Versuche mit der Einrichtung von Volkshochschulen nach dänischem Muster und wünschen besten Erfolg.

Kind und Kunst.

Von Dr. M. Spanier, Münster.

Das Februarheft von „Kind und Kunst" (Herausgeber Hofrat Alexander Koch, Darmstadt) veröffentlicht einen interessanten Aufsatz von Prof. L. Gurlitt und Otto Wiedemann „Das Zeichnen in der Kinderstube". Es soll der Versuch gemacht werden, die Mütter und Erzieher im Hause anzuregen, die grundlegenden Zeichenübungen als ein erheiterndes Spiel mit den Kindern zu betreiben. Man wird an Pestalozzi erinnert, der sich ja immer danach sehnte, die Kunstkraft der Kinder durch den Einfluß der Mutter zu steigern. Gurlitt scheint mir in der Art, wie er die Sache angreift, praktischer zu sein als der große Schweizer. Er erzählt eine hübsche kleine Geschichte und läßt beim Erzählen schematisch die Dinge „malen", von denen die Rede ist, so daß die andeutende zeichnerische Darstellung stets durch die Phantasie belebt wird und ein Mechanismus ausgeschlossen bleibt. Die Arbeit paßt ganz in den Rahmen von „Kind und Kunst", jenes Blattes, das sich die Propaganda der Tat auf kunstpädagogischem Gebiete zum Ziel gesetzt hat. Mit dem Januarheft ist übrigens die Erscheinungsform des Blattes wesentlich verändert worden. Der für die Kinder bestimmte Teil, „Die Kinderwelt", ist stark erweitert, er ist reich mit Bildern versehen und erscheint in dem bisherigen Größenformat. Der theoretische Teil für Eltern und Lehrer ist davon völlig getrennt und liegt in kleinerem Format (ohne Bilder) gesondert jedem Hefte bei. Damit hat sich auch der Charakter der Darstellung ein wenig verschoben. Die Begleittexte der Bilder sind nun völlig — um mit Fischart zu reden — auf den kindlichen Meridian visiert, und das ist in den beiden bis jetzt in dieser Art mir vorliegenden Heften mit großem Geschick geschehen. Das Februarheft, das auch in seinem poetischen und naturbetrachtenden Teil der Winterstimmung gewidmet ist, bringt wundervolle Photographien von Schnee- und Eislandschaften, Abbildungen von Schnee-Kristallen, eine phantasievolle Zeichnung von Richard Grimm „Der Zaun im Winter" (man denkt an Hebels Wintergedicht), ferner auch sehr feine Zeichnungen eines begabten Kindes, Abbildungen von Kissen, die in vornehmem Geschmack gestickt sind, Bilder zu den Reigen von Jacques Dalcroze, farbig prächtig gestimmte, ganz einfache Stickerei-Entwürfe von F. Nigg, die Zeichnungen zu der „Geschichte vom Mäuschen" von Gurlitt und Wiedemann u. m. a. Sehr zu loben ist die unaufdringliche Art, wie zu den Bildern ein schlicht führendes Wort, da wo es nötig ist, gesprochen wird. Die Veröffentlichung

Digitized by Google

von Kinderbeiträgen — neben den nach wirklich künstlerischen Gesichtspunkten dargebotenen poetischen Stoffen — wie sie hier ab und zu in ganz dezenter Weise zur Aneiferung kindlicher Eigenproduktion geschieht, ist weniger nach meinem Geschmack. Die Sache hat ihre zwei Seiten, worüber vielleicht ein anderes Mal zu reden wäre. Der theoretische Teil bringt als Hauptartikel Gurlitts und Wiedemanns Aufsatz, eine anregende Betrachtung über Phantasiebilder der Kinder von Lorenzen-Ospel und eine bemerkenswerte Ausführung Dr. Karl Grunskys, der mit feiner Ironie gegen gewisse moderne Familienmusikbestrebungen angeht, die in zu milder Berücksichtigung der Mittelmäßigkeit von der eigentlichen *echten* Kunst ablenken können. Das Verdienst muß man der vom Herausgeber vorzüglich geleiteten Zeitschrift lassen, daß sie es in der verhältnismäßig kurzen Zeit ihres Bestehens verstanden hat, den kunstpädagogischen Gedanken in die *Familien* zu tragen. Was nützt uns alle Theorie, wenn sie — gerade auf dem künstlerischen Gebiete, wo doch so leicht Gefühlsüberschwang und Wortwesen sich breit machen — sich nicht in frische Betätigung umsetzen läßt. Besonders wir Lehrer müßten für diese Zeitschrift eintreten und nach unsren Kräften für die Verbreitung dieses nun wirklich einmal guten „Familienblattes" sorgen, weil sie unseren kunstpädagogischen Ideen Wege zur Realisierung weist und *das Haus* anregt, mit uns gemeinsam zu arbeiten.

Vom Sehen.

Wo soll ich mein Auge hinführen und welche Erwägungen muß ich anstellen, wenn ich die Schönheit eines Straßenbildes in der Großstadt auf mich einwirken lassen will? Das ist eine Frage, die heute, wo uns das Verständnis für die im Bauwerke wirksamen Gesetzmäßigkeiten so beinahe abhanden gekommen ist, vielfach gestellt wird. Das Einschaltbild am Eingang unseres Heftes gibt eine Gelegenheit, sich einmal mit dieser Frage zu beschäftigen und auf Dinge hinzuweisen, die vielleicht die Antwort einschließen.

Bei der Wanderung durch die Straßen der Stadt sieht heute unser Auge zumeist nur die Dinge, die leben, sich bewegen, und von diesen beinahe nur diejenigen, die außergewöhnlich, auffallend, schreiend sind. Daß der Hintergrund dieses Verkehrsbildes eigentlich die Hauptsache ist, das fängt man an jetzt erst langsam einzusehen. Derjenige, der sich dieser Einsicht anzuschließen versucht, der macht sich vom nebensächlichen Detail los und kommt zum Ganzen und *erlebt* dabei erst das Bild, das ihn bisher wohl interessierte, aber nie etwas Besonderes sagte.

Nehmen wir das Bild aus Breslau einmal zur Hand. Der erste Eindruck ist doch wohl der: ich habe ein Bild, das von einem natürlichen Rahmen umzogen und bei aller Vielgestaltigkeit doch geschlossen ist, in dem eine Hauptperson auftritt, der alles andere sich unterordnet.

Der Rahmen wird gebildet links von der schweren, dunklen Hauswand, unten von dem Schlagschatten auf dem Pflaster und rechts von dem schlanken

Digitized by Google

Pilaster, der mit seinen vielfachen parallelen Linien durch die Form der schweren linken Seite das Gleichgewicht hält. Unmittelbar hinter dem Rahmen weist das von der linken Seite einfallende helle Licht auf eine Stelle hin, die gesehen sein will: auf das von feingezogenen Linien umsponnene Portal der Kirche. Und was darüber ist, das ist nicht minder reizvoll. Da schiebt sich eine Hausecke scharf vor, deren Eckpfeiler urplötzlich aus dem Vorbaudache herauswächst. Diese Wand steht im Winkel zu den anderen, das gibt andere Beleuchtung und anderen Fall der Linien. Wie ein Ornament beleben die Mansardenfenster die Wand und den Hauswinkel, das weitausragende Kranzgesims setzt sich als behäbige Krönung auf, schwer in der Form, Farbe und Beleuchtung. Jetzt ist der Pfeiler zum lebendigen Baugliede geworden; er trägt nun. Dann springt das Auge auf das Kranzgesims der Universität über, von der gerade der Teil sichtbar, der architektonisch interessant ist. Das Auge strebt zum Turm empor, der als farbige Silhouette gegen den leuchtenden Himmel steht. Es ist kein Himmelstreber, und doch vermag er das Bild zu beherrschen. Die feinen, kleinen, vielfach abgesetzten Linien in seinem Umriß, das leichte Ausklingen gleichsam in Filigranarbeit, das macht ihn zierlich und läßt ihn höher erscheinen als er in Wirklichkeit ist. Und wie reizvoll überhaupt der Dachfirst durch Turm und hochragenden Mittelteil der Hauswand unterbrochen wird, wie die krönenden Eckstücke auf der Brüstung der Plattform den Turm vorbereiten und wie die spiegelnden Fenster diesen Teil beleben, durchsetzen, das alles sind die Dinge, denen das Auge nachgehen muß, wenn ihm das Menschenwerk etwas erzählen soll. Auch die Hauswand verkörpert eine bestimmte Note im Bilde. Der Reiz ist naturgemäß in dem Linienssystem zu suchen und nicht in Baumassen, die hier im wenig gegliederten Bau nicht in Betracht kommen können. Die die Geschosse zusammenfassenden Senkrechten führen das Auge zur reizvollen Höhe. Kümmern wir uns einmal nicht um den Stil, mag es uns gleichgiltig sein, ob der Bau zum Barok oder zur Renaissance zu rechnen ist, betrachten wir uns lieber neben den Baumassen, den Linien und Flächen die Welten der Lichter und Farben, wie das Erdgeschoß schwer, trüb, schattig daliegt, wie sich goldig beleuchtet darauf die zierlichen Obergeschosse aufbauen und wie auf diese das farbig getonte Dach gegen lachenden Himmel steht, dann sagt uns dieses Steinwerk etwas, (bei weitem nicht etwa alles), und ohne Zweifel etwas Köstliches.

Wir haben in den neueren Teilen unserer Großstädte nicht allzuviele solcher reizvoller Punkte. Am Lineal gezogene gerade Straßenzüge, die sich dazu noch rechtwinklig schneiden, die schaffen langweilige Bilder. Wer nach anderen sucht, der muß mehr die alten Teile der Städte durchstreifen; hier ist es gleichsam, als ob jedes Haus, jedes Bauglied auf diesen Eindruck hin berechnet und abgewogen sei. Und wer gefunden hat, der bleibe ja nicht an der Einzelheit hängen, der suche das Gesamtbild zu erfassen, hat er sich soweit durchgerungen, dann wird ihm jede Wanderung durch die Stadt eine Erhebung bedeuten.

Digitized by Google

Walther Caspari

Frieden

Digitized by Google

17. Jahrgang 1905/1906 **Neue Bahnen** Heft 7 April 1906

Die Verwendung der Rechenmaschine widerspricht dem Wesen der Zahl.

Von Oskar Göbner, Oberplanitz.

Über 200 Arten von Rechenmaschinen dienen jetzt dazu, die Kinder ins Reich der Zahlen einzuführen; und jedes Jahr vermehrt sich ihre Zahl. Umsonst flehte Sterner angesichts dieser Fülle schon vor 12 Jahren in seiner trefflichen Geschichte der Rechenkunst: „Herr, halte ein mit deinem Segen!" Sein Ruf mußte ungehört verhallen, weil bis jetzt noch jede Rechenmaschine in der Praxis Mängel zeigte, die Änderungen veranlaßten, die die Grundlage einer neuen wurden. Da ich ihre Verwendung völlig verwerfe, werde ich geradezu verlockt, ihre Erfindung mit dem Worte zu parodieren: „Das ist der Fluch der bösen Tat, daß sie fortzeugend Böses muß gebären." Noch wenige Jahre; und die Elementarlehrer können unter 300 verschiedenen Maschinen wählen, aber ihre Erfolge werden trotzdem nicht der aufgewendeten Mühe entsprechen, weil sie gegen den Grundsatz handeln: Der Gegenstand ist zugleich seine Methode. Dem Wesen der Zahl entspricht, wie ich nachweisen werde, nur die reine Zählmethode. Ich übe sie schon seit 20 Jahren. Angeregt wurde ich dazu durch einen Artikel Knillings im „Pädagogium", in dem er die damals gebräuchliche Grubesche Methode scharf angriff und das Zählen warm empfahl. Mit dem Erfolge war ich stets zufrieden. Um so größer war mein Erstaunen, als ich vor 3, 4 Jahren Knillings Hauptwerk in die Hände bekam und lesen mußte, daß aus dem Paulus wieder ein Saulus geworden war, der fast alles, was ihm sein Tag von Damaskus gebracht hatte, wieder verleugnete; daß er, der sich einst vermaß, mit Hilfe des Zählens jeden Esel das Rechnen lehren zu können, wieder reuig zu Zahlenbildern zurückgekehrt war. Das konnte nur geschehen, weil er sich über das Wesen der Zahl nicht klar geworden ist. Und wer die langen unklaren Ausführungen am Anfang seines Buches gelesen hat, wird wohl auch wie ich den Kopf geschüttelt haben über den riesigen Optimismus, der da gehofft hat, daß man so etwas verstehe.

Digitized by Google

Seine Darlegungen haben mich nur das eine gelehrt, daß das Wesen der Zahl noch ein Rätsel ist.

Das mußte ich lösen. Also mal herunter mit dem an beschauliche Ruhe gewöhnten Meyer (5. Aufl.). „Die Zahl ist eine Menge von Einheiten derselben Art." Das ist der landläufige Begriff. Einfach und klar! Aber wahr??? Die Eins ist doch auch eine Zahl und noch dazu die wichtigste. Sie wäre demnach eine Menge von Einheiten. Das ist ja Unsinn! Nun eine Postkarte an die Comeniusbibliothek mit der Bitte um rechenmethodische Bücher. Ich erhielt Beetz, Knilling I und II, Daneck, Tanck u. a., von denen ich Beetz studiert, die andern wenigstens gelesen habe. Zu einem richtigen Begriff kommt keiner. Beetz meint[1]): „Die Zahl entsteht durch das Nacheinander der Dinge, gewinnt aber die rechte Klarheit erst durch das Nebeneinander derselben. Das Nacheinander ist sozusagen die Kette, das Nebeneinander der Einschlag." Ja, Ja! Wie recht hat doch der alte Goethe: Denn eben wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein. Aus dem Beetzschen Buche lernte ich die Ansichten einiger Philosophen kennen, die ich, da ich ihre Werke nicht selbst gelesen habe, nach ihm zitiere. Schopenhauer: „Die Zahl ist die reine Anschauung der Zeit." Herbart dagegen: „Die Zahl hat mit der Zeit nicht mehr gemein als hundert andere Vorstellungsarten, die auch nur allmählich entstehen." Endlich Kant: „Die Zahl ist die Einheit der Synthese des Mannigfaltigen einer gleichartigen Anschauung überhaupt dadurch, daß ich die Zeit selbst in der Apprehension der Anschauung erzeuge." Klingt fürchterlich gelehrt, ist aber trotzdem ziemlich richtig, aber nur ziemlich. Denn die Eins kann doch unmöglich „die Einheit der Synthese usw." sein. Auch bei den andern Zahlen stimmt's nur scheinbar, wohl aber ist jeder Sammelbegriff, z. B. Herde, die Einheit der Synthese des Mannigfaltigen (Vielen) einer gleichartigen Anschauung (Schaf). Und die Tiermenge wird nicht erst dadurch zu einer Herde, daß ich sie zähle. Denn dabei schaue ich die einzelnen Tiere an, fasse sie aber nicht zusammen, sondern sorge im Gegenteil dafür, daß mir beim Zählen keins der gezählten Tiere wieder vor die Augen kommt. Wenn ich beim letzten 43 sage, weiß ich wohl die genaue Größe der Herde, habe aber nicht eine neue eigenartige Synthese vollzogen, daß ich etwa die Vorstellung von $(4 \times 10 + 3)$ Tieren im Kopfe hätte, sondern Anschauung und Vorstellung sind dieselben geblieben. Die Zahl *folgt* der Synthese, ist sie aber nicht selbst, sondern zeigt sie bloß an und ist *das Maß*

[1]) Vielleicht nicht genau wörtlich, da ich den Satz aus dem Gedächtnis niederschreiben mußte.

Digitized by Google

der synthesierten Menge. Das Maß eines Apfelhaufens kann ich bestimmen nach seinem Gewicht oder nach dem Raum, den er einnimmt oder endlich nach der Zeit, die ich zur Wahrnehmung seiner Einheiten brauche. Je größer der Haufen, desto mehr kg, l oder Zahlen mißt er. Wie das Kilogramm die Gewichts-, das Liter die Raum-, so ist die Zahl die Zeiteinheit. Und hätte Kant geschrieben: „Die Zahl ist das Zeitmaß des Mannigfaltigen einer gleichartigen Anschauung überhaupt dadurch, daß ich die Zeit selbst in der Wahrnehmung der Anschauung erzeuge," so würde ich den Satz unterschreiben.

Eine Antwort auf die Frage: Was ist die Zahl? enthält er freilich immer noch nicht, und trotz vielen Nachsinnens konnte ich keine finden. Endlich sagte ich mir: „Du mußt nach einem dem Zählen analogen Vorgang suchen." Mit diesem Gedanken ging ich zu Bett und fing an, im Geiste Taler zu zählen. Da fuhr mir's mit einem Male durch den Kopf: „Das ist ja weiter nichts wie ein unendlich kleiner Tag." Und wirklich! Hier wie dort der Aufgang und der Untergang eines Dinges, eine Pause, und dann die fortgesetzte Wiederholung ein und desselben Vorgangs. Vergleichen wir nun beide Begriffe, um das Wesen der Zahl zu erfassen. Tag und Zahl sind Zeitabschnitte; und zwar ist der Tag (im engeren Sinn) die Zeit zwischen Auf- und Untergang der Sonne, die Zahl die Zeit zwischen Ein- und Austritt eines Dinges im Bewußtsein, also die Zeit in der wir ein Ding empfinden, kurz die Dauer einer Empfindung (Gesichts-, Gehörs- oder Tastempfindung). Der Tag ist die Dauer der Empfindung der Sonne, mithin eine besondere Art der Zahl. Unter Tag verstehen wir nur Sonnentage; das Verweilen des Mondes über dem Horizont könnte man Mondtag und die Zahl, das Verweilen eines Dinges im Bewußtsein, demgemäß Dingtag nennen. Der Sonnentag ist unabhängig vom Menschen, während es bei der Zahl von jedem einzelnen abhängt, ob er sie entstehen und wie lange er sie bestehen läßt.

Man hat sie in ihrer Aufeinanderfolge verschieden benannt und die Wochentags- und die Zahlenreihe gebildet, die zwar wesensgleich, aber in der Länge sehr verschieden sind, denn jene umfaßt nur sieben Namen, diese aber ist unendlich. Die Reihe ermöglicht es, beide als Zeitmaße zu benutzen. Wenn ich sage: „Ich habe bis Donnerstag mit dieser Arbeit zu tun," so ist die Zeit ebenso bestimmt, als wenn ich sage: „Ich zähle bis 5, dann geht's los."

Mit dem Tage, seinen Teilen oder seinem Vielfachen messen wir unsre Arbeits-, Ruhe- und Lebenszeit. Mit der Zahl haben wir als

Digitized by Google

Kinder, um die Entfernung des Gewitters zu berechnen, die Zeit zwischen Blitz und Donner gemessen (angeschaut?). Da übte also ein kindlich Gemüt das, was Schopenhauer in den dunklen Satz kleidet: Die Zahl ist die reine Anschauung der Zeit. Gewöhnlich mißt man mit ihr bloß die Zeit, die man zur Wahrnehmung der Einheiten einer Menge braucht; und zwar läßt man jede Einheit im Bewußtsein auf- und untergehen und erzeugt so Dingtage, die man nach einer festen allbekannten Reihe benennt. Aus dem letzten Zahlwort erkennt man, welche Zahlen erlebt worden sind, und damit auch die Größe der Menge; 12 Kugeln sind eine solche Menge, die zur Wahrnehmung ihrer Einheiten die Zahlen bis 12 erfordert. Die beiden letzten Sätze enthalten die Anwendung der Zahl, deren Begriff, wie schon oben gesagt ist, kurz lautet: Die Zahl ist die Dauer einer Empfindung.

Er wird durch seine Originalität viele abstoßen, doch bin ich fest überzeugt, daß er sich früher oder später durchsetzen wird. In absehbarer Zeit wird er, wie ich hoffe, die Grundlage für die Methodik des ersten Rechenunterrichts bilden. Dann wird niemand mehr die Rechenmaschine benutzen, denn sie ist nicht bloß unnötig, sondern erschwert den Unterricht bedeutend.

Unnötig ist sie für die 1. Übung, dem Lernen der Zahlenreihe von 1—10. Denn das Kind erlebt schon eine Zahl, wenn es das Zahlwort hört oder spricht, und hat so mit dem Namen zugleich die Sache. Die durch Schallreize, z. B. Glockenschläge, erzeugten Zahlen sind besonders deutlich, da bei ihnen Anfang und Ende scharf bemerkbar ist. Muß das Kind aber an der Rechenmaschine Kugeln zählen, so erlebt es die Zahlen zwar auch, aber die gezählte Kugel rückt nur aus der schärfsten Sehlinie heraus, bleibt aber im Sehfeld. Die Gesichtsempfindung bricht nicht ab, sondern wird nur schwächer. Dadurch wird das Kind unsicher gemacht und übrigens auch gehindert, seine volle Aufmerksamkeit den Zahlwörtern und ihrer Folge zuzuwenden. Irreführend ist es auch, wenn man 3, 5, 6 Kugeln auf einmal verschiebt und die betreffenden Zahlen sagen läßt. Denn da die Kugeln gleichzeitig ins Bewußtsein treten, erlebt das Kind nur eine Eins, wie ja auch mehrere Sonnen, die gleichzeitig ihren Tagebogen abwandelten, nur einen Tag begrenzen würden. Später muß es demgemäß die Reihen als Ganzes auffassen und sagen: Ein (zig), zwei (zig) usw. Soll das Kind die Zahlen bis 3, 5, 6 wirklich erleben, so muß es die Kugeln einzeln zählen. Wird nun von ihm verlangt, wie es Daneck getan hat, die 5 zu zeigen, so zeigt es sicher die 5. Kugel. Denn da es die 5 ebenso wenig zeigen kann, wie einen

Digitized by Google

Tag, so gibt es die Kugel an, bei welcher es die 5 erlebt hat. Es verwechselt nicht, wie Daneck meint, Grund- und Ordnungszahl; sondern er selbst verwechselt Zahl und die durch die Zahl gemessene Menge. Die 5 ist etwas anderes als 5 Kugeln, wie der Tag etwas anderes ist als die Sonne. Für verrückt würde man einen halten, der den Sonnabend durch 7 Sonnenbilder verdeutlichen wollte. Aber daß die Sieben durch 7 Kugeln veranschaulicht werden muß, gilt als ererbte hohe pädagogische Weisheit. Wer daran rüttelt, sündigt gegen Pestalozzis Grundsatz: „Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis", ein Satz, der auf die Zahl angewendet, kurz und gut gesagt, Blödsinn ist. Denn die Sieben ist ganz dasselbe in der Dingtagsreihe, was der Sonnabend in der Sonnentagsreihe ist. Daß sie zweitens auch die Zeit von 1—7 bedeutet, also dem Begriff „Woche" gleicht, ändert nichts daran, denn auch dem Sonnabend kann durch „bis mit" diese Bedeutung verliehen werden. Einen Unterschied begründet auch das nicht, daß die Tage immer nur durch die eine Sonne, die Zahlen aber durch gleichartige Einheiten einer Menge erzeugt werden; man kann ja auch ein Ding mehrmals zeigen, und die Zahlen entstehen genau so deutlich wie sonst. Daß man beim Zählen einer Menge immer ein Ding nach dem andern nimmt, ist allerdings notwendig, um die Größe der Menge zu erfahren und wird darum vom Geiste kontrolliert, aber mit der Zahl an und für sich hat das nichts zu tun.

Die Zahlenreihe wird am leichtesten und schnellsten durch Vor- und Nachsprechen eingeprägt; und wer sie sicher kann, wird auch Mengen abzählen können, wozu ja das Leben mit handlicheren Dingen als den Zählkörpern reichlich Gelegenheit bietet. Die Rechenmaschine ist zum Lernen derselben überflüssig und schädlich. Erst recht unnötig ist sie für die folgenden Übungen, denn das Rechnen hat es nie mit der Menge selbst, sondern nur mit ihrem Maß, der Zeit, zu tun. Recht, tausendmal recht hat der englische Philosoph Hamilton, wenn er sagt: Das Rechnen ist die Wissenschaft der reinen Zeit.

Also ohne Rechenmaschine, ohne jede Veranschaulichung:

I. Lernen der Zahlenreihe 1—10.

II. Weiterzählen um 1, um 2, um 3.
   L. 1, Sch. 2, L. 3, Sch. 4 . . . .
   L. 1, Sch. 2, 3, L. 4, Sch. 5, 6 . . . .
   L. 1, Sch. 2, 3, 4, L. 5, Sch. . . . .

III. Weiterzählen um 1, 2, 3 von jeder Zahl, außer 1 u. 2, aus. Die erste Zahl wird betont.

Digitized by Google

L. 3 u. 1, Sch. 4, L. 3 u. 2, Sch. 4, 5, L. 3 u. 3, Sch. 4, 5, 6 usw.

IV. Dasselbe; der Schüler darf nur die letzte Zahl laut sprechen.
L. 3 u. 1, Sch. 4, L. 3 u. 2, Sch. (4) 5 usw.
Sobald die nötige Sicherheit erreicht ist, wird auch von 1 u. 2 aus weitergezählt.

V. Sechs Additionsreihen, eine der 1, zwei der 2, drei der 3.
L. Und 3, L. 1, Sch. 4, L. 4, Sch. 7 . . . .
Die Zahlenreihe wird nach und nach bis 20 und weiter ausgedehnt.

VI. Sie beginnt erst vor Weihnachten.
Sechs Subtraktionsreihen, erst von 10, dann von 20, dann von 30 aus abwärts.
Weiß ein Kind die Antwort nicht, so muß es die Reihe bis zur genannten Zahl hersagen, rückwärts wird sie nicht gelernt.

Anfangs genügen täglich 10, später 20—30 Minuten, um diese Übungen durchzunehmen, wobei die Schüler gleich der Reihe nach gefragt werden können.

Oft wird noch Zeit genug bleiben, um auch Aufgaben außer der Reihe zu rechnen.

Das ist der Stoff fürs 1. Schuljahr. Im 2. werden die Additions- und Subtraktionsreihen bis 110 fortgeführt und um die Reihen der 4, 5 usw. vermehrt.

Außerdem ist das kleine Einmaleins einzuprägen. Im 3. Schuljahr kommt das Teilen dazu; und nun werden alle 4 Rechnungsarten mündlich und schriftlich geübt.

In den beiden ersten Schuljahren können Additions- und Subtraktionsreihen von je 10 Zeilen und das kleine Einmaleins als Hausaufgaben gegeben werden.

Die Übungen entsprechen dem Wesen der Zahl; doch will ich das nicht näher begründen, da ich zuviel wiederholen müßte. Wer meinem Zahlbegriff zustimmt, wird auch sie für richtig halten. Stellen sie auch keinen Nürnberger Trichter dar, so werden sie doch den Rechenunterricht merklich erleichtern. Und wer einmal ein Jahr darnach gegangen ist, wird nicht wieder zur Rechenmaschine zurückkehren. Den Tag hoffe ich zu erleben, an dem in keinem Schulhause mehr ein solches Lehr-, richtiger Verschleierungsmittel zu finden ist, durch das die Kinder gezwungen werden, stets von einer räumlichen auf eine zeitliche Größe zu schließen.

Digitized by Google

Abb. 1 Aus: Die Wiesenzwerge, Verlag Hermann & Friedrich Schaffstein, Köln

Ernst Kreidolfs Bilderbücher.

Von Eugen Kalkschmidt.

Verhältnismäßig spät hat die neue Bewegung zur Reform der ästhetischen Erziehung auf demjenigen Gebiete Erfolg gehabt, von wo aus sich die Gleichgültigkeit gegen die überlebten Kulturformen des Alltags eigentlich am wirksamsten bekämpfen läßt: auf dem Gebiete der Jugenderziehung. Das Schlagwort von der „Kunst im Leben des Kindes" ist – am Alter der Ideen für eine neue Kunst und eine neue ästhetische Kultur gemessen – so alt noch nicht: es lebt noch kaum fünf Jahre, wenngleich natürlich erste Kampfrufe, wie Wolgasts Schrift von 1896 über das Elend unserer Jugendliteratur, schon früher erklungen sind. Auch handelte es sich hier zuerst um Lektüre für die Schulpflichtigen. Das Bilderbuch dagegen, das neben dem Spielzeug die Sinne der

Digitized by Google

Kleinsten beschäftigt und sie bilden oder verbilden kann – das blieb als eine Angelegenheit der häuslichen Erziehung von den Reformern, wenn auch nicht unbeachtet, so doch geraume Zeit unberücksichtigt.

Wie lagen die Dinge hier? Im großen ganzen schlimm genug. Man mußte bis tief in die neunziger Jahre hinein auf Ludwig Richter zurückgreifen, um einen ganz einwandfreien Kinderkünstler sprechen zu lassen. Mir persönlich gab ein dicker Band Münchener Bilderbogen die allerherrlichsten Erbauungsstunden um 1880 herum. Dann war Speckter da mit seinen freundlichen Illustrationen zu den Heyschen Fabeln. Der Struwelpeter – er hat namentlich durch seine schlagenden Texte unsterbliche Verdienste um die junge Welt, in seinem bildlichen Teile aber wirkte er durch eine ähnliche Draftik doch nicht nur heilsam und moralisch bessernd, sondern auch verrohend, für empfindlichere Augen wenigstens. Das kann man heute getrost sagen, auch wenn einem der haarbuschige Geselle noch so sehr ans Herz gewachsen ist.

Richter, Speckter, auch der trockene Oskar Pletsch gehört hierher, gaben ihre Bilder in Schwarzweiß, und der Holzschnitt war auch die Technik der Münchener Bilderbogen. Der Struwelpeter bringt uns auf das Thema des farbigen Bilderbuches. Es wurde sehr schnell beliebt und verdrängte die schlichter gezeichneten Bücher von den siebziger Jahren an mit unaufhaltsamer Gewalt. Die Leute wollten „mal was andres", und eine überaus geschäftige Buntdruck-Industrie lieferte ihnen das prompt und billig. Im künstlerischen Stile der Neuruppiner Bilderbogen flogen Tausende und Abertausende abscheulich kolorierter Kinderbücher, zerreißbar oder – als wundervolle Ausgeburt einer findigen Unternehmerphantasie: „Unzerreißbar", d. h. auf steife Pappe geklebt, ins Land hinaus. Von zehn Pfennigen an für das Stück konnte man diesen Schund jede Weihnacht kaufen, und man tat's gern und immer wieder, denn er war ja so billig.

Die vermöglicheren Kreise, soweit sie für dergleichen Dinge Augen hatten, fanden bei Fedor Flinzer künstlerische Gaben. Seine Tiere borgten zwar ein gutes Teil ihrer Komik von ihrem menschlichen Kostüm und von der entsprechend vermenschlichten Situation, aber sie waren zeichnerisch und farbig geschmackvoll und mit unverkennbarer Liebe gegeben. Auch der Ludwig Richterschüler Paul Mohn wirkte im Sinne seines Meisters, dessen graziöse Zeichnung er zwar nicht erreichte, sondern nur abwandelte, und vermittelte die Liederpoesie der deutschen Landschaft dem Kinde in gesunden Farben. Er aber wie Flinzer mußten weit zurückstehen an äußerem Erfolge gegen Lothar Meggendorfer, der eine fast unheim-

Digitized by Google

liche Fruchtbarkeit entwickelte. Wer kennt sie nicht, die „Aufstell"-, „Zieh"- und Verwandlungsbilderbücher", das Drehbilder-ABC, die lustige Tante, den fidelen Onkel und den langen Heinrich, die Menagerie, das Puppentheater und das Paradies, als Leporello-Album oder zum Aufstellen, einmal auf Leinwand, einmal auf Pappe, lackiert und unlackiert; und alles in den freigebigsten Farben ganz überwältigend dargestellt! Mit einer Komik, die sich ausschütten will vor Heiterkeit über sich selbst. Die aber im Grunde ihres Wesens den echten Humor, den sie in ihren besten Stunden streifte und ahnen ließ, nun längst in kindisch unkindlicher Manier versteift und verwirkt hat.

Aber wir wollen nicht ungerecht sein: in der Farbe besaß die Meggendorfersche Massenfabrikation entschieden eine künstlerische Zugabe und ein versöhnendes Moment. Es war zwar auch in der farbigen Keckheit ein Schuß Renommisterei mit der Komik solcher derben Kontraste, wie Meggendorfer sie bevorzugte. Aber die koloristischen Plattheiten wurden doch nie so derb und verderberisch wie in den geleckten Farbenbildern der namenlosen Zeichner so manchen Verlages, der diese Ware dem Billigsten und Schnellfertigsten in Auftrag gab, wie ein moderner Bauunternehmer die Tischlerarbeiten an seinem Neubau. Meggendorfer war in Material und Technik seinen meisten Konkurrenten überlegen: seine Farben sind auch auf Qualität hin ausgesucht, und dann sieht er schon ebentonige Kontrastflächen, denkt und erfindet also von vornherein intensiver in Farben als in zeichnerischen Formen, während die Masse der Kinderbücher eben nur kolorierte Zeichnungen enthielt; d. h. die Zeichnung konnte bei ihnen auch ohne die rein als schmückende Zutat, nicht als wesentlicher Bestandteil gebrauchte Farbe für sich allein bestehen.

Das liebe Publikum, in literarischen Dingen schon ratlos genug, ließ sich in seinen Bilderbuchnöten ganz und gar vom Sortimentsbuchhändler beraten. Du lieber Himmel, der geplagte Sortimenter, was der auch alles wissen soll! Ich bin selbst jahrelang einer gewesen, weiß also aus der Praxis gut genug, wie man Bilderbücher verkauft und sehr sachverständig anzupreisen pflegt. Man kennt seine eigne Ware in der Regel nur so vom In-die-Hand-nehmen beim Umräumen des Lagerbestandes und Herrichten der wöchentlich eintreffenden Neuheiten für den Weihnachtsmarkt. Was neu ist, empfiehlt sich ohne weiteres. Mit dieser Begründung ist schon eine ganze Anzahl Eltern, Oheime und Basen beim Bilderbuch zufrieden. Für die zweite Gruppe ist der Preis bestimmend: alles, was nicht 2,50 Mk. kostet, kommt nicht in Betracht. Die dritte Gruppe besteht aus konservativ Gesonnenen: sie kaufen in

Digitized by Google

jedem Jahre aus derselben kleinen Zahl älterer Werke ein bestimmtes; mit diesen Kunden ist man schnell fertig. Endlich die Unschlüssigen, die nicht wissen, sollen sie überhaupt ein Bilderbuch oder lieber eine Trompete kaufen. Hier heißt es: die ganze Würde des Fachmanns, des freundlich kundigen Beraters in die Wagschale werfen. Dabei kommen denn derart berühmte Urteile zur Welt, wie das eines höchst namhaften und geriebenen Münchner Kunsthändlers: „. . . ebenso reizvoll wie merkwürdig. Oder hier etwas heiteres, ungefähr so wie Oberländer. Aber natürlich ganz was anderes." Es bedarf wohl keiner besonderen Beteuerung, daß es auch Sortimenter gibt, rührende Menschen, die mit unversieglichem Eifer die Ideale ihres Standes pflegen und ihre Nächte drangeben, um ein einigermaßen eigenes und gerechtes Urteil über ihre Ware zu gewinnen. Aber das sind weiße Raben. Ganz abgesehen davon, daß der gute Wille allein zur gerechten Unterscheidung von Gut und Schlecht noch nicht ausreicht, auch wenn die buchhändlerische Praxis noch so viel „Blick" für die Dinge anerzieht.

So ließ man die Dinge gehen, wie sie halt gingen. Wo der Konsument nicht Kläger ist, bleibt er dazu verurteilt, zu nehmen, was man ihm gibt. Zwar, man wollte ihm auch unter dem Neuen Gutes geben. Reichlich 25 Jahre ist es her, daß der Verlag Schreiber in Eßlingen das schöne englische Bilderbuch von Walter Crane „Beauty and the Beast" deutsch herausgab. Der Versuch blieb unbeachtet, und der Verleger hütete sich wohl, ihn zu wiederholen. Crane vor 25 Jahren in der deutschen Kinderstube — das erscheint allerdings unmöglich. „Herzblättchens Zeitvertreib", danach das edelschöne „Töchteralbum", im Anschluß daran die Gartenlaube mit der Marlitt, der Werner, der Heimburg — so sah die geistige Entwicklungslinie der weiblichen Jugend aus; die männliche, für die wenigstens Lohmeyers unermüdliche Arbeit eintrat, konnte Besseres finden, fand es aber auch nur zum kleinen Teile, wenigstens unter den neuen Bilderbüchern nicht. In England aber standen neben Crane Randolph Caldecott, Kate Greenaway und manche andere, hier gab es eine eifrige Fürsorge ernster Männer und Frauen für die gediegene künstlerische Sinnenzucht auch der frühesten Jugend. Man hatte das Problem einer ästhetischen Regeneration früher als solches erkannt, weil man um 50 Jahre früher als wir in Gefahr geriet, von dem ästhetischen Nihilismus des allmächtigen Unternehmertums am Besten vergewaltigt zu werden, was dem Menschen gegeben ist. So entstand als eine Art Selbstschutz der Nation das moderne englische Kinderbuch in vielen Arten, das Entzücken aller geschmackvollen Leute. Was aber

Digitized by Google

sollten wir mit ihm in Deutschland anfangen? Merkwürdig, wie sehr die Kunst für das Kind einheimisches Fühlen verlangt. Die Erwachsenen wählen instinktiv und ganz folgerecht so, auch wenn sie selber an den fremden Erzeugnissen ihre helle Freude haben. Sie wollen nicht, daß mit den Linien und Farben des landfremden Künstlers ein entfremdendes Gefühl in das Gemüt des Kindes einziehe. Und schließlich sind die englischen Künstler trotz ihres guten Geschmackes doch die unseren nicht.

Im Jahre 1898 erschien ein seltsames Buch auf dem Markte: „Blumenmärchen" von Ernst Kreidolf. Der erste Blick konnte lehren, daß hier ein neuer Künstler aufgetreten war, einer, der direkt von der

Abb. 2 Aus: Schwätzchen für Kinder, Verlag Hermann & Friedrich Schaffstein, Köln

Natur herkam und doch sehr viel mehr gab als die Natur. Die Blumen hatten bei ihm menschliche Gestalt gewonnen, ihre kleinen Erlebnisse wurden in artigen Reimen einfach und völlig naiv, ohne eine besondere erzieherische Absicht beschrieben. Gleich das erste Bild zeigt als die „ersten Blumen" ein Schneeglöckchen und eine Anemone im Schnee. Ein stattlicher Falter hat sich zu ihnen gesellt. Und „Von den Zweigen Da steigen Weidenkätzchen herunter Und schnurren Ganz leise Ein heimliches Lied; Wenn der Frühling einzieht . . ." Die Kätzchen scheinen wirklich von dem kleinen Zweige des Bildes zu steigen, und sich im Niedersteigen in richtige Kätzchen zu verwandeln; denn unten im Schnee sitzt eins und schnurrt in seinem blütengelben Halsbändchen behaglich vor sich hin. Aber was

Digitized by Google

hülfen all solche poetischen Einfälle, würden sie nicht durch bildnerische Kraft in die überzeugende Form umgesetzt. Sie allein und sie zuerst ist es, die gefangen nimmt. Wie wenig körperhaft trotz ihrer Vermenschlichung wirken die Blumengestalten auf ihren kleinen Tauflecken gelblichen Rasengrüns mitten im Schnee. Wie erstaunlich einfach ist dieser Schnee veranschaulicht: die durchsichtig bläulichen Schlagschatten der Blumen und der neugierig spitzen Hälmchen, — sie zaubern den Tauschnee mit dem Duft der erwachenden Erde zugleich aufs dürre Papier.

Die koloristische Grazie findet sich durchs ganze Buch hin, und sie scheint von Blatt zu Blatt an Reichtum zuzunehmen. Da ist ein Schlüsselblumengarten mit Herrn Schlüsselblum und Frau, Enziane Himmelblau; die Gänseblümchen nehmen einen Tee bei den Leimnelken, den Tanten am Wiesensaum; die Butterblume fährt spazieren: Schwalbenschwanz und Zitronenfalter sind eingespannt, und eine sehr energische Grille kutschiert. Es gibt weiter einen Gemüsemarkt, einen Ringelreihen, eine wilde Jagd, eine Hochzeit mit friedlichem Empfang, Kampfspiel und Ball. Und eine nächtliche Diebesszene im Taubnesselhain, bei der man dem armen Löwenzahn die Pelzkappe raubt, streift das gruselige Gebiet mit unheimlicher Eindringlichkeit. Die Blätter sind vom Steine gedruckt, und der Künstler selber hat eine jede der manchmal zu sechs und acht übereinandergedruckten Platten aufgezeichnet und die Herstellung aufs genaueste überwacht. Wer Gelegenheit hatte, die Originale in ihren gesättigten und schönen Wasserfarben mit den sorgfältigen Steindrucken des Buches zu vergleichen, wird einsehen, wieviel diese den Absichten des Künstlers schuldig bleiben. Alles ist viel flacher geworden und kraftloser. Besonders natürlich auf den Blättern, deren Originale auf Tonwerte hin innerhalb eines Farbtones reicher abgeschattet sind, während diejenigen Entwürfe, bei denen die Farben eintonig die Fläche und die Konturen füllen, verhältnismäßig getreuer wiedergegeben sein dürften.

Aber sehen wir von der Farbe ab und fragen wir weiter: mit welchen spezifisch phantastischen Mitteln der Form macht der Künstler aus den Blumen beseelte Wesen? Es wurde schon gesagt: Schneeglöckchen und Anemone unterhalten sich: sie haben ein menschliches Antlitz, Schneeglöckchen trägt ihre Blüte wie eine Kappe übergestülpt, die grünen Blätter hängen als Kleid an ihm herab. Ebenso ist's bei der Anemone, der Leimnelke, der Rose, der Butterblume usw. Ist das nun eine Durchgestaltung aus dem innersten Wesen der Blumen heraus, daß man charakteristische Menschen mit den Abzeichen gewisser Blumen schmückt? Ich glaube nicht, und ich kann das um so freier bekennen, als Kreidolf

Digitized by Google

selber in seinen späteren Darstellungen über diesen Mangel an phantasie-künstlerischer Einheit der Form hinausgelangt ist. Auch schon in den „Blumenmärchen" selber finden sich Blätter, die, in diesem Sinne betrachtet, viel reifer sind. Die Taubnesselblüten (auf Abb. 3) werden da zu einer Versammlung empört zischelnder Köpfe, und in die Pelzkappe des Löwenzahns hinein sieht der Künstler ein ungemein drolliges Angstmeiergesicht, ohne sich mit seiner organischen Möglichkeit auf dem hohen Stengel weiter viel abzugeben und etwa erst noch Hals, Rumpf und Beine hinzu zu komponieren. Und so stoßen wir noch oft im Buche auf

Abb. 3 Aus: Blumenmärchen, Verlag Hermann & Friedrich Schaffstein, Köln

Gestaltungen, die weniger vermenschlicht, weniger anthropomorph ausgefallen sind und dadurch an unmittelbarer künstlerischer Wirkung nur gewonnen haben. Nebenbei bemerkt, handelt es sich hier ganz und gar nicht um eine sehr originelle Variation von Walter Cranes „Fest der Flora", wie manche Kritiker gemeint haben, sondern das Buch ist ohne jede englische Anregung und im besonderen ohne die Kenntnis der Craneschen Versuche entstanden. Es ist also nicht nur originell, sondern vollkommen original.

Einen überaus erquicklichen Vorzug des Buches bildeten die Verse Kreidolfs. Sie wirken heute genau wie vor sieben Jahren und gehören

Digitized by Google

mit zur allerbesten Kinderpoesie, die wir haben. Um so seltsamer berührte es, als Kreidolf sich in seinem nächsten Buche mit Richard und Paula Dehmel verband und zu den Versen im „Fitzebutze" Bilder zeichnete. Es ist gerade über dieses Buch soviel hin und her geschrieben worden, daß wir uns hier kurz fassen können. Kein Zweifel: die Dehmelschen Verse sind zum Teil unkindlich, sind in all ihrer Redseligkeit von jener gewollten Naivetät, die sich ausschütten möchte vor Vergnügen über ihr gelungenes Selbst. Der Fitzebutze ist in seinem textlichen Teile großstädtisch, norddeutsch, sagen wir getrost: berlinisch gefärbt, und da ihm neben den gelungeneren Stücken auch ganz offenkundige Albernheiten nicht fehlen, wie gleich das einrahmende Gedicht mit seinem „ich bin dhoß und du bist klein, willst du Fitzebutze sein? Tomm!" so ist die scharfe Kritik und die Empörung, die das Buch geweckt hat, sehr begreiflich. Für den Zeichner aber wurde es zum äußeren Anlaß, seiner technischen Mittel in ganz anderem Maße Herr zu werden als vorher. In der Zeichnung betonte Kreidolf mit aller Entschiedenheit das Groteske, Derbe. Es kam ihm nicht so sehr darauf an, eine Bewegung korrekt im zeichnerischen Schulsinne wiederzugeben, und die Anatomie seiner Köpfe und Figuren scheint manchmal unter sonderbaren Gesetzen zu stehen. Nichts weniger als ein Impressionist, ein Ringer um den lebendigen Moment, ging er hier durchaus von den kräftigen Bedürfnissen seines kleinen Publikums aus und näherte sich unbewußt, aus künstlerischem Instinkt, den einfachen und eindeutigen Bildwirkungen des Struwelpeters. Dessen eng begrenzte, moralisch gefärbte Stoffwelt freilich und die ganz auf den krausen Einfall gestellte des Fitzebutze sind so verschieden wie Vergangenheit und Gegenwart, deren typische Vertreter sie sind. Auch hinsichtlich ihres drucktechnischen Gewandes sind sie das. Wie viele Steine hatte Kreidolf selber noch zu den Blumenmärchen zeichnen müssen! Diesmal aber und für alle späteren Bücher mußte ihm der Dreifarbendruck dienen, mit dessen Hilfe es bekanntlich möglich ist, die stärksten, wie die differenziertesten Töne durch einfaches Übereinanderdrucken der drei Grundfarben zu gewinnen. Neben seinen reichen Ausdrucksmöglichkeiten, die ein auch drucktechnisch so bewanderter Künstler wie Kreidolf noch zu steigern und zu vermehren wußte, mußten freilich die naiven Buntdrucke des Struwelpeters roh und veraltet erscheinen.

Als Dehmel dann zu Weihnachten 1904 das Sammelbuch „Der Buntscheck" herausgab, standen neben Kreidolf helfend bereits eine Anzahl anderer Künstler, zum Teil mit dem besten Gelingen. Namentlich der sehr delikate E. R. Weiß, sozusagen ein Flötist, manchmal auch ein

Digitized by Google

Trompeter der Farbe, während Kreidolf mehr Klarinette und Oboe vertritt. Karl Hofer, ein höchst geschickter Zeichner, nicht ohne Humor, und K. J. von Freyhold neben jenen, ein Quartett, dessen Möglichkeit noch wenige Jahre vorher kein Mensch hätte prophezeien können. Das Buch, durch das wunderschöne Phantasiebild Kreidolfs „Die Festzeiten kommen!" hoffnungsvoll eingeleitet, gibt in seinen Bildern den sichersten Beweis dafür, daß die neue Kinderkunst keine Modesache ist, sondern mit jedem weiteren Schritte in die Öffentlichkeit hinaus an festem Boden gewinnt.

Kreidolf war die Jahre vorher nicht müßig gewesen: 1901 erschienen „Die schlafenden Bäume", 1902 „Die Wiesenzwerge" (Abb. 1), 1903 „Schwätzchen für Kinder" (Abb. 2). Endlich zum letzten Weihnachtsfeste die „Alten Kinderreime". Alle diese Bände, wie auch die vorher erschienenen, fanden bei den Brüdern Schaffstein in Köln a. R., die sich auf „neudeutsche Kinderkunst" spezialisieren, ein paar überaus rührige, umsichtige Verleger, die grade zur rechten Zeit den seltenen Wert der Kunst Kreidolfs nicht nur, sondern überhaupt die ganze kunstpolitische Situation begriffen und klug zu nützen wußten. Es ist ihnen sehr zu danken, daß die Bücher, über deren schwierige technische Herstellung der Laie nur schwer ein Bild gewinnen kann, zu volkstümlichen oder doch erschwinglichen Preisen: 1.80, 2.—, 3.—, 4.— und 5.— Mk., geboten werden; sehr im Unterschiede von den Herstellern modernen Spielzeugs, von dem man unter 5—8 Mk. kaum etwas Nennenswertes zusammenstellen kann. Noch kürzlich hat der Kölner Verlag von den „Wiesenzwergen" Kreidolfs zeitweise eine Volksausgabe zu einer Mark veranstaltet, die sich in nichts von der früheren 3 Mk.-Ausgabe unterscheidet. Ein soziales Bestreben, das alle Anerkennung verdient und von allen, die das können, unterstützt werden sollte, besonders aber von den einflußreichen Lesern dieses Blattes.

Unter jenen späteren Werken Kreidolfs nehmen „Die schlafenden Bäume" einen besonderen Platz ein: sie werden von den Erwachsenen ziemlich einhellig als Lieblingsbuch in Beschlag genommen; von den Kindern werden ihm besonders die künstlerisch eindrucksfähigern zugetan sein. Genau genommen vier Bilder nur, die den Verlauf eines nächtlichen Gewitterssturmes mit einer Feuersbrunst darstellen. Unter dem Texte jedes Blattes eine Schmuckleiste, die das Motiv in der geschäftigen Kleinwelt der Blumen und Insekten anmutig weiterklingen läßt. Nach jedem solchen Hauptblatte folgt ein reizendes Blumen- oder Blattornament. Dazu nun die Zeichnungen für die Titel, die Widmung, fürs Vorsatzpapier. Mit ihm müssen wir uns beschäftigen. Es zeigt die Formen eines wunderlichen Zauberwaldes. Farbig erscheint er als ein Rätsel: vom Braunviolett

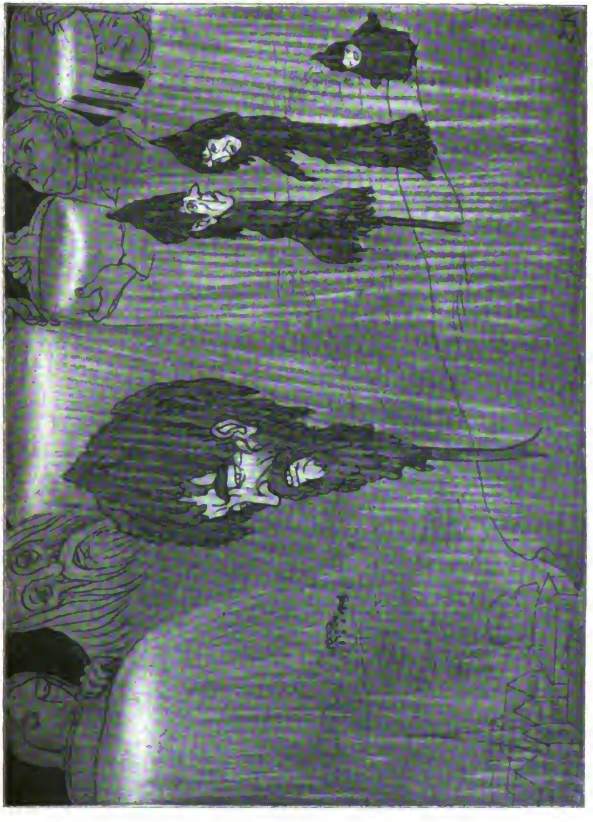
Digitized by Google

des Bodens geht er über Grün hinweg ins schönste, samtne Blauviolett über, und zwar ganz allmählich, ohne bestimmte Farbgrenze, aber gleichmäßig von unten nach oben durch die ganze zweiseitige Breite des Blattes. Friedliche stilisierte Tannen stehen in regelmäßig wiederkehrenden Abständen da, und höchst geheimnisvoll dreinschauendes Waldgetier läuft, steht oder sitzt umher. Würdige Käuze mit glühenden Lichteraugen hocken regungslos in den durchsichtigen Tannen. Der Hirsch hat ein Märchengeweih vom Steinbock entlehnt, der Fuchs huscht vorüber wie sein eigner Geist, und schwarze Mäuse mit weißen Beinen und Schwänzen rascheln spukhaft geschwind am Boden hin, ohne daß ihnen das zahlreiche Katzengetier zu folgen wagte. Schaudervoll, höchst schaudervoll. Ganz selten ist der gruselige Humor dämmerigen Waldspuks so phantasiekräftig, mit so einfachen Mitteln bildlich gestaltet worden. In diesem anspruchslosen Vorsatzpapiere eines Bilderbuches steckt mehr Kunst als in hundert und aberhundert ganz richtig mit der Hand bemalten Leinwänden.

Von den Bildern des Buches sei eins besonders herausgegriffen: das des Sturmes, der durch die Bäume fährt. Wie faust er, mächtig ausschreitend, durch die Luft! Die Habichtsnase vorgestreckt, Haar und Bart in das weite Gewand verwehend, ganz und gar ein wilder Dämon, unwirklich und doch körperhaft umrissen, ein richtiges Geisterwesen voll wunderschöner rhythmischer Bewegung in Linie und Fläche. Solche Gestalten schafft nur, wer die Gabe des zweiten Gesichts empfangen hat. Sie stammen direkt aus dem Märchenlande jener gläubigen Kindheitsträumerei, die durch die glänzenden Wolkenberge hindurch den Himmel offen findet und alle seine Herrlichkeit. Und diese Phantasie kümmert sich noch stets den Teufel drum, ob es ihr erlaubt sei, das Poetische bildlich zu gestalten oder nicht. Die Bäume werden da wie in den Dämmerzeiten der Menschheit zu individuell belebten Wesen, wenn auch keine Dryas mehr in ihnen wohnt. Ernste Wolkenfrauen sind im Anzuge, und schließlich hat der Herrgott ein Einsehen und schickt den Regen (Abb. 4), einen ehrwürdigen Patriarchen, mit Knecht und Mägden aus, das Feuer zu dämpfen: aus gewaltigen Kübeln schütten sie das Naß über die Welt. „Und wo nachts uns bang zu Mut, ist am Morgen alles gut." Damit schließt der schlichte Text, den kein andrer so gut und treffend zu dieser nächtlichen Szene hätte machen können wie der Künstler selbst. Wie seine Liebe ins einzelne geht, zeigt sich hier: man glaubt die windgepeitschten Halme rascheln, die Libelle ängstlich schwirren zu hören und zu sehen, trotzdem uns nur der knappste Ausschnitt geboten wird.

Digitized by Google

Auf jeder seiner Zeichnungen fallen uns Beispiele für diese Verliebtheit ins Gegenständliche in die Augen. Verliebt in dieser Art sind



Aus: Die schlafenden Bäume, Verlag Hermann & Friedrich Schaffstein, Köln

Abb. 4

nun freilich alle Maler mehr oder weniger, Kreidolf aber handhabt seine Lieblinge: die Blüten und Blätter, die Steine, die Falter, Käfer und

Digitized by Google

nicht zuletzt die drolligen Heuschrecken mit vieler Umsicht so, wie und wo sie ihm am besten gefallen. Er schmückt die Fahrstraße der Wiesenzwerge mit Steinen aus, von denen mancher im grünen Grase wirkt, wie eitel Marmelstein. Seine Zwergdamen und Herren kleidet er freigiebig in Gewänder und Kappen, deren Farben und Muster aus den vereinigten Werkstätten der Schmetterlinge und Bergblumen hervorgegangen zu sein scheinen. Welch kunstvolle Häuser aus Grasbüscheln und Baumblättern baut dieser Architekt! Was für zierliche Gefährte konstruiert er! Und wie traumhaft sicher breitet er die mondbeschienene Wiese aus: groß und einfach, von dem einen tiefen Gefühle dieser Schönheit des stillen magischen Glanzes erfüllt. In den „Kinderreimen" steht silbergrau ein nächtliches Haus (Abb. 5) mit geschlossenen Läden, ein Zaun rundherum, zwei zittrige Bäumchen dabei, und durch den gestirnten Himmel zieht im azurblauen Gewande segnend der Herrgott. Wirklich der Himmelsvater, und das in der heutigen Zeit, die so vieles gelernt hat und versteht, nur das so schwer: wie man sich oder andern lebendige Gott- oder Christusgestalten schafft. Dieser Bilderbuchmaler kann's. Und um die Stimmung des Bildes voll zu machen, stellt er einen majestätischen Hirschen lauschend vor das schlafende Haus. Man meint die Sterne klingen und singen zu hören, so feierlich schön ist diese einsame Stunde erfaßt. Blättert man daneben ein groteskschauriges Besenbinderpaar auf, mit Krallen an Händen und Füßen und Raubvogelköpfen, stößt man auf das ganz wundervolle koloristische Stilleben mit musizierenden Mäusen, unter dem weißen Tische, auf dem die grünen Läuse mit roten Käppchen einen artigen Ringelreihn tanzen, so fragt man sich erstaunt: Wieviel Gebiete phantasievoller Mitteilung beherrscht denn dieser Künstler eigentlich? Die Schönheit des lichten Morgens, des hellen Tages, der abendlichen Dämmerung und der mondbeglänzten Nacht, namentlich diese in all ihren verschwiegenen Heimlichkeiten kennt und entdeckt er immer wieder neu. Und was ihm das Bild versagt, rettet er dann sorgsam in seinen Text. So z. B. in den „Schlafenden Bäumen":

Unten in dem kleinen Städtchen
schlüpft ein jeder in sein Bettchen,
Der nicht länger wachen muß.
Aus der Ferne rauscht der Fluß.

Man sieht den Fluß freilich im Bilde, aber der Künstler will, daß man nicht überhöre, wie er auch aus der Ferne „rauscht".

In der Tat: man kann ihn keineswegs, durch die äußere Publikationsform seiner Mitteilungen verführt, schlechtweg als einen Künstler des

Digitized by Google

Kindes und des Bilderbuches ansprechen: in Blättern, wie den hervorgehobenen, gibt er eine richtige weite Kunst für alt und jung. Mir scheint, das ist sein vortrefflichstes Merkmal. Er läßt sich nicht, wie so viele begabte Zeichner oder Poeten das leicht tun, zum Kinde hinab, er

Abb. 5 Aus: Kinderreime, Verlag Hermann & Friedrich Schaffstein, Köln

spielt nicht mit seinen Einfällen zwischen zweierlei Bewußtsein, zwei Erfahrungskreisen: dem seinen und dem des Kindes hin und wieder; er glaubt an seine bildliche Welt mit der gleichen Gewißheit und Ernsthaftigkeit bis ins toll Humoristische hinein, wie es das richtige, unblasierte Kind tut. So beherzigt er den Rat Theodor Storms, daß, wer für Kinder schreiben wolle, nicht für Kinder schreiben dürfe. Dies aber

Digitized by Google

macht seine Blätter auch dem Erwachsenen lieb, der es versteht oder sich bemüht, dem freien Walten einer starken, durch und durch urwüchsigen Künstlerphantasie nachzugehen. Diese Phantasie schmeidigt die Stoffe nicht – im Gegenteil: mit allen herben Ecken und Kanten, mit unverkennbarer Freude gerade am Draftischen gestaltet sie sie aus. So erhalten sie ein ganz unnachahmlich-persönliches Formelement, das nicht jedem leicht eingehen dürfte, das aber jeden Strich und jeden Farbfleck so durchsättigt und durchseelt, daß man auch dort, wo die künstlerische Absicht nicht ohne weiteres einleuchtet, oder nicht ganz restlos verwirklicht scheint, sich immer von einer kraftvollen persönlichen Formensprache berührt fühlt. Die Originalitätssucht, der Fluch unserer strebsamen Tage, zeigt sich auch nicht von ferne, und doch ist alles originell bis ins Kleinste. Man sehe sich allein Kreidolfs Titelzeichnungen daraufhin an, die doch die Tendenz haben müssen, Aushängeschilder zu sein: was hat er mit den simplen grünen Kreuz- und Querstrichen für die „Wiesenzwerge" für ein wirksames Ornament geschaffen. Um die „Kinderreime" herum sind kühn geschweifte Lindenblätter auf braunrotem Grunde geordnet; die „Schwätzchen" mit den geflügelten Engelsköpfen stehen weiß und schwarz auf gelblich-grauem Grunde. Es ist alles so verblüffend einfach und doch wirksamer als die mühsamste Klauberei. Wenn er ein Motiv wiederholt, so steht es immer wieder neu da. Das Figürliche gerät ihm manchmal derb, in der heftigen Bewegung auch ungeschickt. Jeder Zeichenlehrer sieht mit einem Blick: der Tanz dieses Paares ist kein richtiger Tanz, oder dieser drohend erhobene Arm ist aus dem Schultergelenk beängstigend herausgedreht und steckt eigentlich nur im Ärmel – gewiß, es ist nicht schwer, solche Unrichtigkeiten nachzuweisen, und doch: was wäre damit gewonnen? Die Richtigkeit allein macht noch keine Kunst. Wohl aber kann in der Unrichtigkeit eine Kunst enthalten sein, die im Betonen dessen, worauf es ihr ankam, so stark und ehrlich war, daß sie die Genauigkeit in den Kauf geben mußte, wenn sie sich genügen wollte. Versucht man, zeichnerische Verstöße bei Kreidolf so zu verstehen, so wird man sie schnell übersehen lernen.

Er ist übrigens auch gelegentlich buchkünstlerisch tätig. Für den Verlag Eugen Diederichs hat er (1900) Andersens „Bilderbuch ohne Bilder" geschmückt, und Leopold Webers wundersame „Traumgestalten" mit der feinsinnigen Anteilnahme des wahlverwandten Talentes zeichnerisch begleitet. Die sehr verdienstlichen Sammelbände des „Deutschen Spielmanns" (Abb. 6) eröffneten Kreidolfs farbige Zeichnungen zur „Kindheit" (München, Callwey). Letzthin (1905) steuerte er zu K. E. Schmidts

Digitized by Google

heiterem „Tagebuche eines Säuglings“ (Stuttgart, Verlagsanstalt), den farbigen Schmuck bei; Anzeichen, daß man seine Begabung zu schätzen beginnt.

Und eine ungewöhnliche Wertschätzung darf dieser seltene Künstler von seinem Volke verlangen. Er ist so kerndeutsch in allem, was er gibt, wie etwa Crane oder Morris typische Engländer sind in ihrer Kunst. Nicht weniger als Crane für das englische, hat Kreidolf für das deutsche Bilderbuch getan; aber er übertrifft den englischen Zeichner an Ursprünglichkeit des inneren Schauens weit. Meiner rein persönlichen Meinung nach stellt ihn das auf seinem spezifischen Phantasiegebiete auch höher, als Ludwig Richter steht, dessen künstlerische Mission Kreidolf auf dem Boden einer neuen Zeit, eines erweiterten Vaterlandes weitergeführt hat, ohne natürlich mit dem Umfange des Richterschen Schaffenskreises wetteifern zu können. Die Altmeister zu feiern und zu ehren, ist wohlgetan. Aber vergessen wir darüber die Jungen nicht, die des zeitgenössischen Anteils zum Leben und Schaffen bedürfen. Auf daß unsere Kinder in 50 Jahren nicht werden sagen müssen: wir hätten keine richtigen Augen und kein Gefühl für die Kunst gehabt, von deren Bedeutung wir doch ein Lärmen machen, wie keine Zeit vor uns.

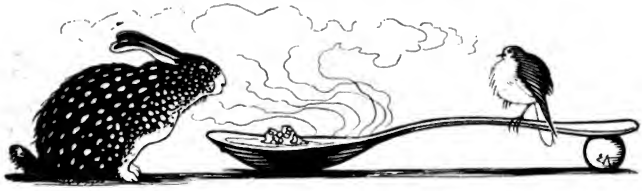


Abb. 6 Aus: Deutscher Spielmann, Verlag Georg Callwey, München

Typus und Individualcharakter.

Problematische Betrachtung zur Völkerpsychologie.

Von W. J. Ruttmann in Augsburg.

Im Anfang war die Familie, das Geschlecht, der Stamm, das Volk. So beginnt die Kulturgeschichte der Menschheit. Überall tritt uns das Bild des Gesamtwirkens, des gemeinsamen Strebens entgegen; das Individuum tritt zurück, es ist nur Glied einer Gesamtkraft. Der

Digitized by Google

Naturmensch kennt kein Einzelwesen. Das Gemeinschaftsgefühl geht sogar so weit, daß die einzelne Seele unter den Gliedern der Gemeine zu wandern vermag. Die Betrachtung der uns zugänglichen Geistesäußerungen des Menschengeschlechts beginnt also mit der seltsamsten Konstruktion: „Der Einzelne ist ein in Seelenkonnex stehendes Seelenwesen, er ist nur die spezielle Inkarnation der Gesamtseele des Volkes" (J. Kohler).

Die Fortentwicklungsmöglichkeit besteht nun bei der Menschheit im Gegensatz zu der sich innerhalb menschlicher Zeiträume nicht einmal verbildenden Rassezeugung der Tierwelt nicht in den Fähigkeiten der Gesamtheit, sondern in denen des Individuums. Erst die Kräfte vieler Einzelwesen bilden in ihrer Resultante jene ungeheuren Kulturstürme, deren Gipfelpunkt im Mittelalter des Menschengeschlechts liegt, jener Periode der Kulturvölker, in denen sich die geistige Produktionsfähigkeit auf literarischem Gebiete in höchster Blüte äußerte. Zwei Kämpfe hat hier der Individualismus erzeugt: einmal den mit dem Gefühl der Gesamtheit, wie es sich in den Naturtraditionen von Sprache, Mythus und Sitte äußert, und zweitens den Kampf mit dem Ohnmachtsgefühl seiner selbst, indem er an die Grenze seines Vermögens gelangt und doch Anbetung fordern muß. Diese gekennzeichneten Kämpfe beobachten wir auf dem Plane der Gegenwart. Ihre Entscheidung: die Vorherrschaft des Genies schwindet; die gigantischen und fast übermenschlichen Ziele der Technik reizen den immer noch verborgen schlummernden Trieb für vereinte Kraft, ohne jedoch die Leistung des Individuums auf die Seite setzen zu können. Der Ausweg aus diesem Dilemma will nun dadurch erreicht werden, daß man auf einen Individualismus der Masse gelangt. Der neue Name dafür ist auch schon geprägt: man nennt ihn Typus. Typus ist also die Elektrode zum Individualcharakter, die Vereinigung beider ist eine Unmöglichkeit, da sie sich dann ohne weiteres aufheben würden. Eine dritte Möglichkeit ist nicht vorhanden, womit sich unsere Frage begründet:

Typus oder Individualcharakter?

Der eine Teil, vielleicht der größere, der Beantwortung dieser Frage liegt in einer kurzen Fixierung des momentanen Kulturstandes.

Die Ziele der gegenwärtigen Kultur scheiden sich in Probleme des forschenden Geistes und in Wirtschaftsprobleme. Jene umfassen die beiden unmittelbarsten Äußerungen geistiger Produktivität: Wissenschaft und Kunst. Es ist in den letzten Jahren verschiedentlich der Versuch gemacht worden, eine kausal zusammenhängende Methodenlehre der Wissenschaften darzustellen, und man kann von keinem Mißlingen desselben reden, zudem

Digitized by Google

daraus die unverkennbare Ansicht erwuchs, daß nur die gemeinsamen Ziele der Wissenschaften und die gegenseitige Unterstützung und Entgegenarbeit einen gedeihlichen Fortschritt erzeugen. Das strenge Fakultätenstudium ist an einer Scheide angelangt. Der moderne Philosoph bedarf der Naturwissenschaften, der Arzt der nun fast naturwissenschaftlichen Psychologie, und auch der Philologe kann nicht allein Geschichte studieren: die Anthropologie mit ihren Zweigwissenschaften ist ihm eine Quelle großer und bedeutender Fortschritte geworden. Die moderne Arbeit besteht in gegenseitiger Rezeptivität und Verarbeitung des aufgenommenen Fremden. Der einzelne Arbeiter tritt hier in den Hintergrund. Die sogenannte Schule als Prophetentum mit Jüngerschar ist verschwunden. Es wird allgemein das im „Verein" Anerkannte an das Tageslicht gekehrt, und individuelle Differenzen finden keine Beachtung.

Die gerade entgegengesetzte Bestrebung zeigt sich scheinbar auf dem Gebiete der Kunst, was ja auch mit der Natur der Sache zusammenhängt. Die starke Charakterzeichnung eines Uhde, Klinger, Lenbach konnte auf das Denken des Individuums nicht ohne weittragenden Einfluß sein. Die Bestrebungen moderner Tonsetzer, die nichts weniger als eine Verallgemeinerung bedeuten, dringen mit überraschendem Erfolge in die moderne Genußwelt ein. Gleichzeitig und gleichkräftig zeigt sich daneben im Kunstleben der Gegenwart die Macht des Typischen. Besonders auffallend in der Literatur. Wenn wir jener fast mystisch und zum Teil sogar sehr metaphysisch angehauchten Lyrik unserer Zeit die Berechtigung einer ursprünglichen Kunst absprechen, so geschieht dies nur aus einem Naturtrieb der Gegenwart heraus, der in nichts anderem, als in der momentanen Erkenntnisfähigkeit nur des Typischen gipfelt. Die dramatische Kunst hat sich sogar selbst in die Verehrung des Typischen verirrt. Hierher gehört das naturalistische Moment; es erzeugte jenes flache und charakterlose (charakterlos im wörtlichen Sinne zu denken) Darstellungsverfahren, dessen unheimliches Natürlichkeitsprinzip uns anschauert, nicht mehr aber die Seele „erbeben" macht (vgl. Gorkis „Nachtasyl" und Tolstois „Auferstehung" auf der Bühne; Klingers Radierung „Pest" usw.). Aus der darstellenden Kunst gesellt sich als Gegensatz zu der oben gekennzeichneten Individualkunst diejenige, welche sich in den absurden, oberflächlich wirkenden Erzeugnissen der Berliner Sezession und „Verwandter" äußert. Eine sichtliche Charakterzeichnung können wir doch den Jüngern Manets nicht zusprechen. Das Typische zeigt sich endlich in der Malerei sehr deutlich in der modern gewordenen Steinzeichnung. Wir erkennen hier selten eine beabsichtigte Charakter-

Digitized by Google

zeichnung, vielmehr meist einen Masseneindruck, dessen Haupterfolg sein soll, daß er als Typus für dieses oder jenes gelten kann.

Zuletzt trägt die brennendste Kunstfrage der Zeit in ihrer gegenwärtigen Lösung, die Denkmalkunst, in keiner Weise dazu bei, den Sinn für Individualität zu heben, wenn auch diese Tatsache mit dem Prinzip des Denkmals zu widersprechen scheint. Der sicherste Beweis für die Charakterlosigkeit der Gegenwart ist der Typus in den Denkmälern unsrer Zeit: solche Denkmäler für Fürsten (Siegesallee!), solche für Künstler (Richard Wagner-Denkmal in Berlin, Goethedenkmal in Rom!), solche für Staatsmänner (Bismarcktürme!), wieder andere für Männer der Geisteskraft – recht schöne Gruppen! – überall ein plumpes Postament und eine Figur. – Ein Hinweis auf die ungeheure Gefahr, welche der Kunst aus dem Typischen erwächst, steht uns hier nicht zu. Eine gewisse kunstgewerbliche Propaganda mit falschen Prinzipien ist sogar schon zum reinen Typus der Zeit geworden. Nebenbei gesagt, hat jede Kunstepoche diese Gefahr aus sich erzeugt und immer als Naturkraft wirkend zu einer neuen Richtung geführt, gewaltsam einen neuen Stil erzwungen, der immer wieder mit Charakterzeichnung begann und an der übermäßigen Äußerung des Typischen seine Zeitberechtigung verlor.

Noch bedeutender ist für uns der Nachweis des Typischen in den hauptwirtschaftsproblemen unserer Zeit. Der derzeitige Kulturstand wurde, wie einleitend auseinandergesetzt, herbeigeführt durch die Entwicklung des Individualismus, durch Fortentwicklung desselben zum Typus, indem die Eigenschaften der Individuen verallgemeinert wurden – oder mit andern Worten: die Kulturgeschichte zeigt den Weg von der Gemeinschaft zur Gesellschaft und von da zur Genossenschaft. Die Gemeinschaft gründet sich in instinktiver Weise auf einen gemeinsamen Lebenszweck. Man bezeichnet als „Gesellschaft (Societas) im engeren juristischen Sinne die freie, durch Vertrag oder ausdrückliche Willenserklärung erfolgende Verbindung einzelner zu bestimmten individuellen oder allgemeinen Zwecken" (Wundt, Logik II, 2, S. 591). Die Gesellschaft gründet sich immer auf kulturvermehrende Eigenschaften der Individuen, und auch die allgemeinen Zwecke entspringen individualistischen Motiven, denen des Massenindividualismus. „Zur Genossenschaft wird eine solche Vereinigung dann, wenn deren Glieder gemeinschaftliche Verpflichtungen eingehen, durch die sie den Charakter einheitlicher Rechtssubjekte gewinnen" (Wundt, Logik II, 2, S. 591). Aus den Ideen der einzelnen entsteht eine Korporation derselben. Wir finden dies erst bei Kulturvölkern, die eine gewisse Höhestufe möglicher Kultur erreicht haben,

Digitized by Google

so daß wir als weiteren Beweis für unsere Vermutung, nach welcher der Individualcharakter mit dem Fortschritte der Kultur seine absolute Wertigkeit verlieren muß, auf die bekannten drei sozialen Beziehungsgesetze hinweisen können. Das Gesetz der sozialen Resultanten stellt fest, daß Individualkräfte gleichzeitig vorhanden sind, die sich zu einem in solchem Umfange einheitlich wirkenden Gesamteindruck verbinden, daß der sogenannte allgemeine Zustand entsteht; derselbe ist also nur die Resultante verschiedener Teilkräfte. „Das Gesetz der sozialen Relationen bezieht sich auf die Erfahrung, daß jede wichtigere soziale Erscheinung mit andern gleichzeitigen Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens in einer Wechselbeziehung steht, vermöge deren sie mit diesen zusammen ein Ganzes bildet, in welchem sich der Gesamtcharakter des allgemeinen sozialen Zustandes mehr oder minder deutlich ausprägt" (Wundt, L. II, 2, S. 620). Wir haben hier die Beziehung der einzelnen Typen zueinander, nach deren Zustandekommen der Individualismus seine unmittelbare Beeinflussung vollständig verlieren muß. Oben wurde schon mehrfach angedeutet, daß der wirkliche Fortentwicklungsgrund der Kultur zunächst der Gegensatz der Individuen ist. Dieser überträgt sich auch auf den Massenindividualismus, den Typus, und wird dadurch zum sozialen Kontrast. Alle Vorgänge, welche dadurch entstehen, daß unbekannte neue Erscheinungen durch ihren Gegensatz zu „vorangegangenen oder gleichzeitigen Erscheinungen" wirken, fallen unter das Gesetz desselben. Den Vorgang dieser Fortentwicklung erkennen wir bei einer Kulturzeit in den Hauptwirtschaftsproblemen derselben. Die „der Gegenwart liegen in dem Gegensatze zwischen der freien Konkurrenz und den genossenschaftlichen Trusts, in dem Gegensatze zwischen dem freien Arbeitsvertrag und der durch die Verhältnisse geschaffenen Notlage, in dem Gegensatze zwischen der untergeordneten Arbeiterstellung und der ungeheuren Macht der Arbeiterverbände, in dem Gegensatz zwischen dem freien Welthandel und der Notwendigkeit, den Ackerbau zu erhalten, zwischen dem ungeheuren Fabrikbetrieb und dem Bedürfnis, das der individuellen Produktion dienende Handwerk nicht untergehen zu lassen" (J. Kohler). Der Kampf zwischen der historischen Position des Individuums und dem Massenverbande organisierter Individuen tobt gewaltig; doch alle Zeichen deuten darauf, daß sich der Typus zur Alleinherrschaft durchringen wird.

Damit in Zusammenhang steht auch das Schwinden der religiösen Probleme aus dem großzügig gewordenen Leben der modernen Kultur. Religion im wahren Sinne ist ausgeprägter Individualismus der Gefühle. Im selben Wege, wie die Religion dem Menschengeschlechte mit der

Digitized by Google

Entwicklung des Individualismus geworden ist, wird sie umgekehrt mit der Zurücksetzung individueller Bestrebungen und Äußerungen wieder vergehen. Gerade auf religiösem Gebiete hat sich der Kulturschritt vom Gemeingefühl zum Individualismus und von da zum Typus bei den verschiedenen Völkern der Vergangenheit und Gegenwart in besonders deutlichen Phasen gezeigt, und die verwickeltsten und zugleich entscheidenden Momente gab einem Volke immer der schließliche Kampf zwischen Individualcharakter und Typus in seiner Religion. Bei den meisten Völkerstämmen hat er sogar die ganze oder teilweise Vernichtung herbeigeführt. Die Wogen dieses unendlichen Kulturkampfes stürmen schon seit Jahrtausenden das „Land der Religion", die Geburtsstätte so bedeutender Religionen: „In keinem Lande der Erde hat die Religion, sei es in dieser, sei es in jener Form, sich mit allem und jedem, mit dem alltäglichen Leben wie mit den großen und seltenen Unternehmungen des Menschengeschlechts dergestalt verschlungen, wie in Indien" (E. Hardy, indische Religionsgeschichte); in keinem Lande hat sich auch der Individualismus in so gräßlicher Übertreibung gezeigt, mit solch kühnen Grundproblemen gepaart, wie in Indien; in keinem Lande ist deshab objektive Staaten- und Rechtsbildung durch die Lage der Dinge so hintangehalten worden, wie dies im heutigen Indien noch der Fall ist. Schreiten wir weiter zu den Semiten, Griechen, Römern: überall machen wir die Beobachtung, daß mit der fortschreitenden Staatenausbildung und Organisation fester Sitten- und Staatsgesetze die ehemalige wahre religiöse Erhebung herabsinkt zum reinen Kultus und Ritus. Damit wird nun vielfach die Behauptung verbunden, daß eben dann auch das Schwinden der Religion den Untergang der betreffenden Völker herbeigeführt habe. Dagegen kann nichts eingewendet, wohl aber hinzufügt werden, daß es jenen Völkern im Stadium ihrer „Genossenschaft" an einem Ersatz der Religion gefehlt hat, was man aber unserer Zeit durchaus nicht nachsagen kann. Während jene Völker durch eine etwas vorsichtige Zucht hindurch sich zu einem mehr oder minder idealen Genußleben aufzuschwingen versuchten, ist das Ziel unserer Zeit entschieden der beseligende Kraftstrom der Arbeit; weshalb es heute tausende von Menschen gibt, die gar nicht wissen, daß sie eigentlich keine Religion mehr haben und uns bitterbös würden, versuchten wir, sie, die „Rechtgläubigen", darauf aufmerksam zu machen. Der bezeichnendste Vertreter der modernen Ethik, Carneri, schließt die Einleitung zu seinem Werke „Grundlegung der Ethik": „Halten wir uns an den Tag und an die Arbeit: an den Tag des Wissens, der uns Klarheit gibt, und an die Arbeit, die uns

Digitized by Google

und die Unseren nährt mit selbsterworbenem Brot. Diese zwei Worte umschließen unsere ganze Ethik." Es ist nun auch allenthalben der Jammer zu hören, daß unsere Gegenwart so arm an eigentlichen Charaktermenschen sei, und wir müssen dies gewiß zugeben. Dagegen stellen wir trotzdem nochmals fest: das Geistesleben des einzelnen Menschen ist mit den Wirtschaftsenergien eines Volkes und Landes so eng verknüpft, daß es vollständig unberechtigt ist, ethische Normen aufzustellen. Ergeben sie sich einmal, nun dann sind sie eben; bedarf man ihrer in einer Zeit besserer Organisation nicht in so ausgedehntem Maße, so ist entschieden ein bedeutender Fortschritt zu verzeichnen. Es steht uns nicht zu, die Ethik des Organisationszwanges niedriger einzuschätzen (Gesetz), denn das Kriterium, das sich das Individuum als solches ohne Beeinflussung von außen auferlegt.

Unsere Betrachtung reizt nun noch zu einer höchst bedeutsamen Frage: Wie verhält es sich dann mit unserer Pädagogik, die doch so systematisch und fast unanfechtbar auf die direkte Charakterbildung sich gründet?

Wir haben hier den möglichen formalen Irrtum vorzuschützen, als ob durch oben dargestellte Wahrnehmung die Möglichkeit einer subjektiven Charakterbildung in unserer Zeit nicht vorhanden wäre. Gerade das Gegenteil ist Forderung. Es handelt sich ja oben nur um die Tatsache, daß sich die individuellen Charaktere zu einem „genossenschaftlichen Charakter" vereinigen; ausgeschlossen ist nur der souveräne Charakter, der als Geistesgröße seine Nebenmenschen durch unmittelbare unbewußte Suggestion zu beeinflussen vermag, den wir in ungemessener Steigerung dann Genie nennen. Für die Erziehung tritt also das Ziel der relativen Charakterbildung durchaus nicht zurück. Eine Beeinflussung erfährt die Pädagogik durch die allmählich sich herausgestaltende Vorherrschaft des Typischen hauptsächlich in der Methode und im Lehrplan. Jene wird sich im Hinblick auf das Gesamtziel nicht mehr vorherrschend in individualisierenden Bahnen bewegen können und dieser als Basis nicht mehr allein die Gesinnungsstoffe, sondern parallel dazu die naturkundlichen Fächer erhalten. Die wissenschaftliche Pädagogik wird aus unserer Abhandlung den Beweis dafür erkennen, daß sie durch ihre seitherige Fürsprache für das Typen-Experiment in der pädagogischen Psychologie Zukunftsbahnen beschritten hat. Für die politische Pädagogik ergibt sich die Tatsache, daß nach der Lage des gegenwärtigen Kulturstandes das organisatorische Ziel pädagogischer Bestrebungen Massenunterricht als Staatsschule ist.

Wenn wir nun abschließend resultieren, so finden wir: einmal die Tatsache des Umsichgreifens typischer Eigentümlichkeiten in unserem

Digitized by Google

Kulturleben und zum andern aber auch die Überzeugung, daß nur auf diesem Wege der Kulturfortschritt vom nunmehrigen Stand aus möglich ist. Und von diesem Gesichtspunkte aus werden uns die vielen Krisen der Gegenwart nicht pessimistisch zu stimmen vermögen, vielmehr felsenfeste Hoffnung auf edle Gestaltung der so schwer geborenen Früchte erzeugen, in uns zugleich jenen von Ausdauer beseelten wahren Mut erweckend, der immer den Gang der Natur mit Segen begleitet.

Museumsbesuche mit Kindern.

Mitten im Jagen und Hasten der Straße steht ein Dienstmann. Fest und ruhig steht er, nur die flinken Hände haben zu tun, die tausend Blätter zu verteilen, deren grellfarbige Bilder die Kinder anlocken. Doch gerade sie bekommen sie nicht, nur den Erwachsenen werden sie zuvorkommend in die Hand gedrückt.

„Geben Sie mir Ihr Bild", bettelt ein kleiner Junge und eilt dann vergnügt mit seiner Beute davon, um den nächsten Passanten abzufangen.

Der Dienstmann ist gegangen, die Jungen und Mädchen stehen noch und tauschen. „Gib mir noch eins mit Schillern für das mit der Frau hier." „Nee, die Lotte (v. Lengefeld!) habe ich selber schon sechsmal." „Ich gebe dir aber noch eins von Klingmüllers dazu, wenn du mir den Schiller mit dem roten Himmel gibst."

So schwirrt's hin und her, bis die kleinen Sammler ihr Tauschgeschäft erledigt haben. Am nächsten Ansichtskartenladen bleiben sie wieder stehen. „Du, guck mal, die feinen gepreßten Karten." „Die dort mit den goldnen Perlen ist viel feiner." – – – – – – – – – – – – – – – – – –

Wer hätte unsere Großstadtjugend nicht schon in ähnlichen Augenblicken belauscht? Man wird behaupten, es sei nur die liebe Neugier, die sie zum Stehen und Sehen zwingt, wird sagen, sie bliebe überall stehen, wo's nur etwas zu sehen gibt, sie sammelte nur, um eben zu sammeln. Ist dem wirklich so?

Unter allen Läden, die Kinder und Erwachsene – bei Damen von den Modemagazinen abgesehen – anziehen, üben doch jene die größte Anziehungskraft aus, in denen Bilder ausgestellt werden. Und genügt diese Tatsache nicht, dann lausche man unbemerkt der Kritik, der die einzelnen Bilder unterzogen werden. Die Erwachsenen werden da oft beschämt durch die Gabe, aus dem Bild herauszulesen, eigne Gedanken hineinzutragen, eine Situation zur Geschichte auszuspinnen, durch ein Witzwort, einen uns oft sonderbar anmutenden, aber treffenden Vergleiche in manchmal verblüffendes Urteil abzugeben. Oft genug wird freilich auch gründlich vorbeigehauen, selten aber geschwiegen. Weiterhin beachte man die Sammelwut, die sich ja in den verschiedenen Lebensjahren auf alle möglichen und unmöglichen

Digitized by Google

Gegenstände erstreckt. Wiederum dominieren Bilder und Bildchen, mit denen ein lebhaftes Tauschgeschäft getrieben wird, um eine Serie Liebig- oder andere Bilder vollzumachen.

Sollte es da noch jemand geben, der unsrer Jugend den Hunger nach Bildern absprechen will? Werden denn aber nicht gerade die Großstadtkinder mit Bildern überfüttert? Ganz recht, aber der Hunger besteht doch und wird weiter bestehen, wenn sich auch die Ansichtskarten und Reklamebildchen ins unendliche vermehren. Nur die Gefahr wird größer, daß der Hunger mit einer Näscherei gestillt wird, die ein Genießen und Verdauen wahrhafter Kost ausschließt. Und gegen diesen Schund von Reklamebildchen — ich denke z. B. an die von S. Sachs, Abzahlungsbazar in Leipzig, gelegentlich des Schillerjubiläums verteilten Bilder — ist meines Erachtens nach nichts getan worden, wird sich auch kaum viel ausrichten lassen.

Nur ein Mittel gibt's: den Geschmack an derartiger Afterkunst dadurch zu verderben, daß man vom ersten Tage an, der uns Einfluß auf das Kind gewinnen läßt, den Kleinen echte wahre Kunst bietet. Wieder höre ich die Zwischenfrage: Ist diese Forderung in unserer Zeit der Richter-, Dürer- und Menzelgabe, der Künstlersteinzeichnungen, Heimatbücher und der wirklich künstlerischen Bilderbücher nicht schon zur Genüge erfüllt? Ich glaube, noch sind die namentlich dem Großstadtlehrer möglichen Wege nicht alle beschritten, und daher weise ich auf einen hin, den *Museumsbesuch mit Kindern*.

Selbst wenn es keinen andern Grund geben sollte als den, alle gegebenen Faktoren als Mittel zur künstlerischen Erziehung zu benutzen, wäre die Forderung berechtigt, den Kindern auch die Museen zu erschließen, um so mehr aber, da noch weit gewichtigere Gründe dafür sprechen.

Echte Kunst im Hause gleicht dem Gebet im stillen Kämmerlein, inniger und lauterer kann kein Genuß sein, und doch, wie selten tritt er ein. Der Alltag bringt die feinen Stimmen zum Schweigen, und die Gewohnheit füllt mit ihrem Staub die Kluft zwischen gut und schlecht auch auf dem Gebiete der Kunst. Drum ist ein Festtag nötig, ein Tag, da tausend Stimmen überwältigend auf uns eindringen und unser Inneres in starker Resonanz erklingen lassen. Das *kann* ein Museumsbesuch.

Ich erinnere mich deutlich meines ersten Besuchs im Leipziger Museum. Als zwölfjähriger Junge war ich hineingeraten in diese fremde Welt. Fünf Stunden irrte ich in den Sälen umher, den Begleiter hatte ich längst verloren. Und immer wieder blieb ich vor Böcklins Toteninsel stehen. Das Bild stieß mich ab und zog mich an. Schließlich mußte mich ein Wärter auf das Schlußzeichen aufmerksam machen. Als ich dann hinaustrat auf den lichtüberfluteten Augustusplatz, schien auch er mir ein ganz Neues. Überall glaubte ich Böcklins Werk zu sehen.

Das war mein erstes, tiefstes künstlerisches Erleben.

So denke ich, kann's bei jedem sein, nur bleibe man ihm mit Erklärungen fern.

Ein *Festtag* muß ein derartiger Museumsbesuch sein. Damit ist er auch in den Gegensatz zum Wesen unsrer Schule gestellt. Man wird entgegnen, dadurch sei dem erzieherischen Einfluß der Boden genommen. Muß man denn aber Bilder *erklären*, um sie ästhetisch wirken zu lassen? Die ge-

Digitized by Google

wöhnlichen Anschauungsmittel, Gegenstände und Bilder, bieten uns genügend Gelegenheit, neben der sachlichen Besprechung die in jedem Kinde ursprünglichen elementaren ästhetischen Gesetze zu klären und im Laufe der Jahre selbst in zusammengesetzten Erscheinungen erkennen zu lassen. Das Erleben intensiver Stimmungen im Natur- und Menschenleben — für subtile sind sie an sich ihres relativ einfachen Gefühlslebens wegen unempfänglich — befähigt die Kinder, sie auch aus Kunstwerken herauszufühlen.

Folgende Erfahrung wird das bestätigen. Ich besuchte mit vier Schülerinnen im Alter von 8—9 Jahren das Museum. Vorher waren sie auf Exkursionen nach dem Völkerschlachtdenkmal u. s. w. mit dem gewaltigen Ringen auf Leipzigs Schlachtfeldern bekannt gemacht worden. Auf dem Wege zum Museum führte ich sie an der Stätte des ehemaligen Grimmaischen Tores vorüber und stellte sie dann vor das große Bild der Erstürmung des Grimmaischen Tores. Es ließ sie völlig kalt, sie konstatierten einfach die Tatsachen. Darauf führte ich sie vor den berühmten „Napoleon". „Der guckt aber böse." „Das ist doch Napoleon, der verloren hat." „Sieh mal die Hand, die zittert doch." — Als sie gleich darauf vor Schraders „Friedrich II." standen, erklärten sie: „Der guckt auch bald so, der hat auch verloren." „Nein, doch nicht ganz so, der überlegt schon, wie er neue Soldaten bekommt, der andre aber hat keine mehr."

Ähnlich charakteristische Bemerkungen wiederholten sich vor anderen Bildern, die nun nach freier Wahl der Kinder betrachtet wurden. Die Toteninsel gefiel ihnen „ganz hübsch", die „Eichen im Sturme" erregten eine heftige Debatte, weil eines von den Mädchen es nicht als das „beste Bild" anerkennen wollte. Da wurden alle bezeichnenden Momente, „der Wolkenbruch", „wie die Bäume kaum noch stehen können", „der Mann nicht vorwärts kommt" von den Kindern hervorgehoben. Vor Greiners „Odysseus und die Sirenen" blieben wir trotz der mißbilligenden Blicke einiger älteren Fräuleins stehen, und die unbekümmerte Kritik meiner Mädchen bestätigte von neuem die Torheit der Feigenblattmoral. Den tiefsten Eindruck aber hinterließ der prächtige Uhde.[1]) Trotz der deutlich erkennbaren Ermüdung der Kinder — wir waren ca. 30 Minuten in den Bildersälen — waren sie nicht geneigt, mir zu folgen, ehe sie sich die vielen Einzelgestalten ausgedeutet.

Auf meine Schlußfrage, wie's ihnen gefallen, brauchte ich die Antwort nicht abzuwarten, die leuchtenden Augen sagten genug. Und am nächsten Tage erhielt ich unaufgefordert ein Urteil: „Das mit dem Herrn Jesus ist das schönste", erklärte Lucie A., eine kleine Jüdin. Zwei stimmten ihr zu, die vierte erklärte sich für die „Eichen im Sturme", alle aber baten, sie bald wieder ins Museum zu führen, ein Wunsch, den ich nicht erfüllen konnte, da Kindern unter 10 Jahren der Eintritt noch verboten ist.

Die durch die verschiedenen Gemälde in den Kindern bewirkte verschiedenartige Reaktion läßt erkennen, daß sie nur gefühlsmäßig und nur starke Stimmungsausdrücke erfassen. Jede verstandesmäßige sachliche Erklärung (vergleiche „Erstürmung des Grimmaischen Tores") aber stört den ästhetischen

[1]) Lasset die Kindlein zu mir kommen.

Digitized by Google

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Genuß ebenso, wie ihn eine völlige Unkenntnis des Dargestellten („Toteninsel" usw.) ausschließt. Der Genuß besteht ihnen nicht, oder doch nur zum wenigsten, in einem Bewußtwerden der ästhetischen Komponenten, sondern im Erfühlen der durch Form und Farbe zum Ausdruck gebrachten Stimmung. („Napoleon", „Friedrich II.", „Eichen im Sturme", „Christus und die Kinder"). Die Menge der Bilder reizt zunächst zu einem flüchtigen Schweifen des Blicks, der doch bald durch einzelne Gemälde angezogen und festgehalten wird. Zugleich bewirkt aber die reiche Menge den überwältigenden, zwingenden Eindruck, damit die starke Spannung und folgende Lösung, den Vorgang, der das Unverwischbare des Gefühlseindruckes ergibt.

Somit erscheint mir der Museumsbesuch ein wichtiges Hilfsmittel neben anderen, die ästhetische Erziehung unsrer Jugend zu fördern. Wie es auszugestalten, mag die Praxis lehren. Rößger.

Wie Gurlitt kritisiert wird.

Von Ernst Goldhagen.

Es handelt sich um sein neuestes Buch „Der Deutsche und seine Schule". Bald nach seinem Erscheinen brachten alle pädagogischen Zeitungen Besprechungen, die schon durch ihre Form als Sonder-, wohl gar als Leitartikel, das Außergewöhnliche des Buches andeuteten, vielleicht auch nur einen Anspruch des lesenden Publikums erfüllten. Für wieviele mag durch die an solcher Stelle ausgesprochenen Meinungen das Urteil festgelegt worden sein?! Die einen werden das Buch verschlingen mit Haut und Haar, die anderen nie berühren. So bestimmen die Herren von der Rezension nicht nur Bücherwerte, sondern, sie fügen auch, den Parzen gleich, die Schicksale der Bücher. Wahrlich, ein ernster Dienst an der geistigen Kultur des Volkes. Und dieser Dienst, der notwendig und in dem immer Hochsaison ist, beschäftigt so viele und treibt zu solcher Arbeitshast, daß einem durch manche Leistung das bekannte Wort „Viele sind berufen, aber wenige sind auserwählt", in seiner Umkehr nahegebracht wird. Unberufen zum Kritiker Gurlitts, weil ihm die rein menschliche Amtstugend, der gerechte Sinn, abgeht, erscheint mir auch der Verfasser einer von den oben erwähnten Buchbesprechungen. Er rechnet sich zu den „objektiv urteilenden Schulmännern, auf die das Buch ohne Wirkung geblieben ist". Um sich den Titel der Objektivität zu sichern, anerkennt er zunächst „viel Wertvolles" und „ernstes Streben", dann aber kommt der Rotstift nicht zur Ruhe.

Mit welchem Recht das geschieht, ergibt sich, wenn wir einmal diesen Zensorenspuren folgen.

Drei Mängel werden an G.s Buch gefunden. 1. „die Anklagen sind übertrieben," 2. „an vielen Stellen sind keine geeigneten Reformvorschläge" und 3. „er verwickelt sich leicht in Widersprüche."

Zunächst die „übertriebenen Anklagen". Der Rezensent pariert sie nicht mit Gegenbeweisen, sondern zählt sie nur auf und setzt ohne weiteres die Zustimmung der Leser voraus. Mit solchem Appell kann man wirken — seinen Glauben behält jeder gern —; er gehört aber nicht in die Werkstatt

Digitized by Google

eines „objektiven" Beurteilers. — Die erste Grenzüberschreitung sieht er in der Bezeichnung „Protzenvolk", und man muß zugeben, daß dieses Wort, zusammenhangslos, von Gänsefüßchen im Text der Besprechung flankiert, ein mächtiger Nasenstüber für manchen guten Patrioten ist. Im Buchtext nun schreibt G.: „Wer sehen will, was für ein Protzenvolk wir geworden sind, der sehe sich die neuen Architekturen unserer Städte an." Also, die Zusammenhänge zwischen unsrer ästhetischen und ethischen Kultur, die sind es, die ihm so Unangenehmes als Resultat erkennen lassen. Freilich, wie vieler Gedanken bewegen sich denn in diesen Zusammenhängen? Wie wenige wissen, daß Kunst noch etwas mehr ist als Bilderaufhängen und Konzert- und Theaterbesuche!? Wer aber die Arbeiten des Dürerbundes kennt, Schultze-Naumburgs „Kulturarbeiten" und Muthesius' „Kunst und Kultur", kann nichts wider G. „Protzenvolk" haben. Schreibt ja noch Lichtwark in seinem neuesten Buch über die deutschen Badeorte: „Wer vor diesen gemauerten Gemeinplätzen steht und daran denkt, daß wir Millionen für Bauakademien und Bauschulen ausgegeben haben, um solches Elend zu erzeugen, dem schaudert vor den Zuständen, die wir künstlich geschaffen haben, und er mag sich wohl nicht ohne Bangen die Frage vorlegen, wieviel Arbeit dazu gehört, um unser Volk aus diesem Abgrund zu ziehen, und wer sie leisten wird."

Übertrieben ist nach dem Rezensenten weiter, zu reden von den „deutschen Kulturträgern, die in schnarrendem Leutnantston, mit dem ganzen flachen Hochmute des deutschen feudalen Korpsstudenten darangehen, die Erde aufzuteilen, um sich selbst dabei die fettesten Brocken auszusuchen". Das klingt ihm wie kolonialpolitische Erfahrung, und wo sollte die G. herhaben? Wer aber Seite 215 aufschlägt, findet diese Gedanken zitiert aus den „Briefen, die ihn nicht erreichten", geschrieben von der Baronin von Heyking, der Frau eines deutschen Diplomaten, die „auf ihren Weltreisen mit stillen, sinnenden Augen tiefe Einblicke in das Wesen alter und neuer Kultur getan hat". G. bestätigt sie aus seiner Erfahrung heraus, und er ist doch auch kein Stubenhocker gewesen. Übrigens entscheidet die Stellung zu diesen pädagogisch-politischen Urteilen das politische Denken und Fühlen jedes einzelnen; in welchem Sinne man „Deutschland, Deutschland über alles" singt, darauf kommts an. Sicher ist, daß nicht wenige gute Deutsche und ernste Monarchisten mit Bedenken die festlich aufgeputzte Kostümierung unsrer ganzen Politik sehen. Noch vor kurzem sagte im Reichstage Bassermann, der Führer der Nationalliberalen: „Wir machen die Welt zuviel auf uns aufmerksam und leisten zu wenig stille Arbeit." Durch sie allein, durch feines, kluges, diskretes, politisches Handeln sind die Japaner und Engländer so respektable Mächte geworden.

Dann wirft die Rezension eine ganze Sturzwelle von Übertreibungen auf: „Die höheren Schulen sind Stätten, in denen die Kinder zum Schroffen und Lieblosen, zur Dünkelhaftigkeit, zum Maulheldentum erzogen werden. Radaupatriotismus, Servilismus, Strebertum und Selbstsucht sind an der Tagesordnung. Rücksichtsloser Drill; geistige und körperliche Verkümmerung. Es ist die Blütezeit des Berechtigungswesens, der geschurigelten Lehrer, der Verfügungen, des Reglementierwesens." Was hier so schön zu schon rein akustischer Wirkung kondensiert ist, breitet sich im Buche auf über 100 Seiten

Digitized by Google

aus. Und daß alle diese Dinge nicht im Petrefaktenmuseum zu suchen sind, sagt uns alle Monate eine — christlich konservative Monatsschrift, „Der Türmer“ des Freiherrn von Grotthus in seinem Tagebuche.

Der 2. Vorwurf gegen Gurlitts Buch liegt ausgesprochen in den Worten: „Wir vermissen an vielen Stellen geeignete Reformvorschläge; der Weg zu besseren Erfolgen ist nicht sachlich und wissenschaftlich gezeigt.“ — Was ist unsachlich, was unwissenschaftlich? Allerdings, Gurlitt fehlt jede wissenschaftliche Drapierung, dazu ist er zu blutreich und nicht trocken und nüchtern genug. Was er aber sagt, das ist im Leben mit Sicherheit gesehen und im Buche mit Unerschrockenheit festgestellt. Wer das in Frage stellt, gleicht dem, der die Gesundheit eines dicken, rotbäckigen Bauernjungen anzweifelt, weil er kein Gesundheitsattest bei sich führt. Wieviel ernste und wissenschaftliche Arbeit steht im Dienste der Schule! Die immer steigende Komplizierung des öffentlichen Lebens hat immer neue Anforderungen an sie gestellt. Unverdrossen hat sie einen Arbeitsstoff nach dem andern auf ihre Schultern genommen, hat gesonnen, experimentiert und Methoden gesucht und gefunden und ist dabei doch immer mehr in den Stoff hinein- und vom Kinde abgekommen. Unter der erdrückenden Fülle der Aufgaben sind wir nun leidlich gute Didaktiker geworden, aber weniger gute Pädagogen. Das ist die Gedankenrichtung, in der Gurlitts Reformideen liegen. Seite 172 heißt es: „Was anders werden muß, das ist zunächst unser Verhältnis zur Jugend, unsre gesamte Auffassung vom Zwecke und von den Zielen der Erziehung. Jetzt ist, um es knapp zu sagen, der Lehrer ein Kritiker, Zensor, Zuchtmeister; was er werden sollte, das ist ein Pfleger und fördernder Freund der Jugend.“ An „vielen Stellen“ nun erweitert sich diese knapp formulierte Grundidee zu „Reformvorschlägen“, die allerdings nicht dargeboten werden wie die Rezepte in einem Kochbuche, die aber für den Willigen genug Weg- und Zielangabe enthalten. Ich gebe einige in bunter Reihenfolge, wie sie sich beim Durchblättern zusammenstellt, hier wieder: „Wir müssen geistige Kräfte wecken, die mit gesundem Triebe aus der Schule ins öffentliche Leben hinauswachsen.“ „Auf die Art der Schulen und auf die Wahl der Methoden kommt herzlich wenig an; nichts ist überflüssiger als immer wieder verschiedene Lehrgänge und Lehrmethoden auszuarbeiten. Der ganze Schwerpunkt liegt in dem Geiste, mit dem eine Schule erfüllt ist, in den Persönlichkeiten, welche den Unterricht erteilen.“ „Das alte Testament geht uns Protestanten nichts mehr an. Wir sollten diese Judenreligion den Juden überlassen, wir, die wir uns Christen nennen, sollten das alte Testament nicht mehr für Gottes Offenbarung halten.“ „An Kenntnis der christlichen Lehre mangelt es den Schülern viel seltener, als an der sittlichen Kraft, an dem Willen, ihr nachzuleben.“ „Das Christentum muß wieder mehr ein Mysterium werden.“ „Wir müssen das Denken und Empfinden der Kinder mit schonender Rücksicht behandeln und ihnen die Möglichkeit geben, sich zu freien, auf sich selbst gestellten Persönlichkeiten auszuwachsen. In ihnen die Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung anderer wecken und pflegen.“ „Wir haben unsre Jugend zu oft und zu eindringlich gelehrt, daß der Mensch zum Dienen geschaffen sei, daß die Unterordnung unter staatliche und kirchliche Autorität der Weisheit letzter

Digitized by Google

Schluß sei. Die Folge davon ist ein geradezu beschämender Mangel an aufrechten, innerlich freien Männern." „Der Deutsche hat leider verlernt, seinen eignen Stolz und sein persönliches äußeres und inneres Recht zum Maßstab der Dinge zu machen." „Freundliches Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder, Wünsche und Schwächen, Herabminderung der Ansprüche und möglichste Differenzierung derselben, also eine größere Individualisierung jedes einzelnen, Lockerung der starren Schuldisziplin und Ablegung der finsteren Amtsmiene." „Was wir ihnen als Arbeit vorschreiben, ist oft viel zu sehr den Bedürfnissen und Anschauungen Erwachsener und viel zu wenig der kindlichen Natur angemessen." „Gehorsame Pflichterfüllung allein kann das Höchste, die Ausbildung einer Persönlichkeit, nicht erreichen." „Wir überfüttern geistig; die Kinder können das massenhaft Gebotene nicht verdauen. Viel fertige Ergebnisse, zu wenig Zeit zum eignen Nachdenken und Suchen." „Belebung des Interesses, nicht Mitteilen eines unerschöpflichen Wissensstoffes." „Wir treiben geradezu Götzendienst mit dem Gedächtnis, dieser im Grunde sekundären Gabe der geistigen Widerspiegelung." „Die Schule hat sich seit Jahrhunderten ausschließlich mit dem menschlichen Kopfe beschäftigt und darüber seinen Leib elendiglich verkümmern lassen — ja nicht einmal mit dem ganzen Kopfe, sondern gerade nur mit dem Gedankenkasten, nicht einmal mit den Sinnen, den Augen und Ohren, dem Geruche und Geschmacke." „Die Zahl der zu lernenden Bibelsprüche beträgt nur noch 156. Also, ein bescheidener Anfang der dringend notwendigen Abrüstung. Ein Schritt, statt der nötigen zehn Schritte! Die Schule wird sich wieder ihrer Bestimmung nähern, eine Bildungsstätte zu sein, nicht aber eine Kontrollstation." „Mut und Gradsein müssen wir bei der deutschen Jugend als vornehmste Tugenden entwickeln. Wir werden diese Aufgabe nur durch eine ruhige Pflege aller Geisteskräfte erreichen, nimmermehr durch Anstachelung des Ehrgeizes oder durch einseitig und zu hoch gespannte Ansprüche an das Wissen und die Leistungen überhaupt." u. s. w. u. s. w.

Das ist eine Probe von den vielen Ziel- und Wegweisern. Wem sie nicht elementar genug sind, wem sie zu wenig Gebrauchsanweisungen enthalten, der geht über die Absicht des Gurlittschen Buches hinaus, wie er sie im Vorwort mit den Worten ausgedrückt hat: „Irgend etwas Abschließendes ist auch hier nicht beabsichtigt. Soweit sind wir noch nicht, daß man an eine Systematik denken könnte. Genug, wenn die hier vorgetragenen Gedanken zum Weiterdenken anregen!"

Natürlich auch Widersprüche findet der Rezensent; das ist ja ein alter Modus der Kritik. Männer, die mit großer Stoßkraft gegen altes Gebäu schlagen, sind immer mit ihren eignen Worten aufgehängt worden. — Den Reigen der Widersprüche eröffnet folgender: 1. „Er beklagt sich über das Rohe und Brutale, was bei der heranwachsenden Jugend hervortritt; aber doch gießt er seinen Spott über diejenigen aus, die in der Schule auf Ordnung halten wollen; ein ganzes Kapitel wendet sich gegen die Pflichtbanausen; der Schüler hätte in der Schule die Pflicht, nicht still zu sitzen." Ich habe dazu folgendes zu bemerken: „Pflichtbanausen" sind ihm die Erzieher, die zur Pflicht erziehen wollen durch harten Zwang, durch strikte Gehorsamsforderung; bei deren Methode die Eigennatur des Kindes erdrückt

Digitized by Google

wird durch das Gebot, die Autorität, die Disziplin, die Ziele, die Ordnung der Schule. Der Gehorsam ihrer Zöglinge ist mechanisch, ihre Unterordnung Drill; sittlich ohne jeden Wert. Die dabei ausgeschaltete Willenskraft steigert sich unter entgegengesetzten Verhältnissen zur Willkür; ihre Überordnung ist unsozial, „roh und brutal". Die devotesten Knechte sind gewöhnlich die brutalsten Herren.

2. Widerspruch: „G. meint, der Mensch soll in der Arbeit das höchste Glück finden, verlangt aber dem gegenüber, daß in den höheren Schulen keine Hausarbeiten gegeben werden. Sind sie nicht ein notwendiges Mittel der Erziehung zur Pflichterfüllung?" — Zunächst wird es viele Erzieher geben, die in der Lösung von Hausaufgaben keine Lernmethode zu selbständiger Arbeit erkennen, wenigstens nicht die einzige. Wozu dann die Prüfungsarbeiten, die Arbeiten unter Klausur? Mit dieser Forderung gerade ist G. nicht allein, sondern anerkannte Gewährsmänner stehen ihm zur Seite, die Teilnehmer am internationalen Kongreß für Schulhygiene zu Nürnberg. Bei ihren Beratungen stellten sie die These auf: Der Nachmittagsunterricht und die Hausaufgaben sind abzuschaffen. Sollten diese Herren alle nichts vom „selbständigen Arbeiten, vom Glück der Arbeit" verstehen? Wo ein „innerer Beruf, ein innerer Trieb zur Arbeit drängt", wo sie „selbstgewählt und freudig" geleistet wird, da erblüht es; nicht aber „wo der innere Widerwillen bezwungen werden muß", wo „Anspornung des Ehrgeizes, Aussicht auf Lob und äußeren Erfolg, Androhung und Verhängung von Strafen" als Stimulanz dienen. Und „Pflichterfüllung"? „Wer in freudiger Arbeit zum Bewußtsein seiner Kraft gelangt ist, der wird auch die unangenehme und erzwungene mit kühnerem Entschlusse überwinden."

3. Widerspruch: „G. würde, wenn er Katholik wäre, nicht dulden, daß seine Kinder von Luther und seinem Wirken hören müßten, und doch verlangt er an verschiedenen Stellen nach einem neuen Luther, und daß die Schüler der Gymnasien mit dem echten Luthergeiste erfüllt werden möchten." — Sogar auf derselben Seite. Dieser „Widerspruch" war gewiß die leichteste Entdeckung. Was drum und dazwischen steht, darf ich wohl noch hersetzen: „Man kann als überzeugter Katholik doch nicht geschehen lassen, daß den eignen Kindern der Mann gefeiert wird, der das Papsttum so bitter bekämpft hat. An der Reformationsgeschichte an sich ist, wenn wir Goethe glauben dürfen, wenig gelegen: nur Luthers Prachtgestalt kann uns heute noch etwas für die Erziehung gelten. Es müßte dem Religionslehrer die Aufgabe zufallen, seine Schüler mit echtem Luthergeiste zu erfüllen."

4. Widerspruch. „Er wird sich hüten, in der Schule etwas zu lehren, was mit den Grundsätzen der Staatskirche in Widerspruch steht. Anderseits verlangt er aber volle Glaubensfreiheit und Fortentwickelung der Religion." — Wir können uns freuen, daß er sich „hütet", daß seine Kühnheit nicht zur Torheit wird und diesen Widerspruch wagt. Die Staatskirche würde sich dieses Apostaten freuen; sie wäre ein enfant terrible los. Gurlitt bleibt aber; der Maschinist, dem die Fahrt zu langsam geht, springt nicht ab, sondern heizt tüchtig ein.

Digitized by Google

5. Widerspruch. „Der Verfasser zieht einerseits gegen den Servilismus gewaltig ins Feld, andrerseits bringt er es fertig, Sr. Exzellenz dem Herrn Staatsminister Studt einen Hymnus in Versen zu widmen, bloß weil er einmal den Lehrern freiere Bewegung in ihrer Arbeit angeraten hat." Also G. selbst servil; wie ein Taschenmesser knickt er zusammen. Seite 145 verzeichnet die für uns alle bedauernswerte Katastrophe (Rückgratsverkrümmung) mit folgenden Worten: „Ja, das schlägt uns die streitbare Feder aus der Hand und stimmt uns zu lauten Hymnen auf unseren vordem oft gescholtenen Minister."

6. Widerspruch. „G. beschwert sich weiter über das Arbeiten, Hasten und Jagen in unserer Zeit und gesteht von sich selbst, daß er vor lauter selbstgewählter Arbeit keine Stunde Zeit für seine Familie und Freunde übrig habe. — Ich setze die beiden inkriminierten Stellen hier ohne jeden Kommentar nebeneinander. Man achte auf die Motive der Arbeit. G. schreibt: „Ich bekenne, daß ich über meine Kräfte fleißig bin. Aber es gibt Arbeiten, die ich auf Kommando zu leisten nicht imstande bin. Ich gehe wohl heran an die Arbeit, fange auch an, aber — unmöglich, es geht einfach nicht! Der Mensch ist doch kein Droschkengaul, keine Maschine!" Die andre Stelle: „Im öffentlichen Leben verleiten eine unsinnige Sucht nach Gold oder eine nicht minder törichte Ehrsucht Zahllose, das rechte Maß im Arbeiten zu überschreiten. Was viele als Pflicht bezeichnen, ist mehr als Pflicht, ist ein überhitztes Streben, sich dienstlich bemerklich zu machen und andere stille, leidenschaftslosere Beamte auszustechen. Wer kennt nicht jenen widerlichen Typus der Streber, die uns das Leben in Deutschland mehr und mehr verleiden." —

7. und letzter Widerspruch. „G. eifert gegen die Majuskeln in unsrer Schriftsprache, und doch läßt er die Kapitelüberschriften seines Buches nur in großen Anfangsbuchstaben setzen."

Also auch für die ästhetischen Entschließungen des Setzers wird er verantwortlich gemacht. In modernen Preßprozessen hört man wohl, daß selbst der Setzerjunge für den Autor mitbüßen muß; hier soll, umgekehrt, der Verfasser für den Setzer einstehen. Oder sollten die Überschriften wirklich so im Manuskript gestanden haben? Man stelle sich das nur einmal vor! (DIE ROTE GEFAHR.) Vielleicht hätte der Rezensent das Vorsatzpapier und den Bucheinschlag mit mehr Glück in den Bereich seiner Kritik gezogen.

In all diese „Widersprüche" verwickelt sich G. „leicht"; vielleicht war es deswegen so unschwer, ihn wieder auszuwickeln.

Gewiß, man kann Gurlitt nicht in allem zustimmen; aber ein Frühlingssturm ist's doch, der durch die ganze Schrift weht. Und wer nur einigermaßen zeitgemäß denkt und naiv, ohne Kritikertendenz und Rezensentenschema, an das Buch herantritt, dem schließt sich alles zur Einheit einer Persönlichkeit zusammen. Und weil wir solche Männer brauchen, sind Besprechungen, wie die hier betrachtete, falsche Signale.

Digitized by Google

Ludwig Gurlitt.
Der Deutsche und seine Schule.

Unter diesem Titel ist im September vorigen Jahres bei Wiegandt & Grieben in Berlin der ersten Broschüre, „Der Deutsche und sein Vaterland", eine zweite umfangreichere gefolgt. Ich möchte auf dieses mutige Buch alle die Väter und Mütter hinweisen, deren Streben dahingeht, daß die Schule aus ihren Kindern keine Verstandesakrobaten, keine dem frischpulsierenden Leben fremd gegenüberstehende Lernmaschinen, sondern fühlende und im Leben tüchtige Menschen, Persönlichkeiten erziehe. Auf Einzelheiten einzugehen, verbietet mir die stattliche Anzahl von 240 Seiten, die das Buch enthält. Der Zweck dieser Zeilen soll nur sein, schon in diese kurze Besprechung einen Hauch der Gesundheit und Frische, der Begeisterung und der Lebensfreude einströmen zu lassen, die diese Schrift atmet. Schon manche Überschriften zeigen den beherzigenswerten Geist des Ganzen: Gewissens- und Geistesfreiheit, Gegen die Pflichtbanausen, Das Auswendiglernen, Mehr Ruhe, Die Philosophie des lustigen Lebens; Früchte der tyrannischen Erziehung. Welchem gesunden Deutschen wird es nicht warm ums Herz, wenn er sieht, wie wieder ein Mann, sogar ein Gymnasialoberlehrer, mit bewunderungswerter Kühnheit und Freudigkeit eintritt für seine lebenskräftige Überzeugung! Zwar bin ich bezüglich mancher Einzelheit anderer Meinung als der Verfasser, und ich bin überzeugt, daß viele Schulreformer sich nicht mit allem einverstanden erklären werden, jeder natürlich empfindende Mensch indes wird den gewaltigen Zug nach Gedankenfreiheit, das Ringen um die Erziehung zur Persönlichkeit in der Schule, wie es Gurlitts Buch durchwebt, mit jauchzendem Herzen begrüßen. Mehr als meine Worte es vermögen, dürften wohl des Verfassers eigene Aussprüche als Empfehlung für seine Schrift dienen. Man höre nur sein Urteil über die übertriebene Lernfabrik, die die Schule darstellt: „Arbeiten! Arbeiten! dröhnt ihr den Kindern in die Ohren, die unter der Arbeit schon keuchen wie müde Ackergäule, und wenn man euch bittet, Geduld, Schonung, Nachsicht zu üben, dann entrüstet ihr euch, als wolle man euch zu Volks- und Jugendverderbern machen." Und wie herzlich sind die Zeilen, in denen er den „Pflichtbanausen" vorhält, wie viele Pflichten die Kinder außer der Schule haben, wenn er darauf hinweist, man müsse ihnen auch hierfür Zeit lassen, wenn man nicht völlig gegen die Bedürfnisse der kindlichen Natur handle. Gewiß wird mancher einwerfen: Arbeit ist aber doch die Hauptsache im Leben, und nicht früh genug kann dazu erzogen werden. Der Schüler soll ja auch arbeiten, aber er soll nicht geistig überfüttert werden, wie es jetzt geschieht. Er soll so arbeiten, daß er die Wirkung von der Arbeit verspürt, wie sie Carlyle beschreibt, wenn er sagt: „Die heilige Glut der Arbeit gleicht einem läuternden Feuer, worin jedes Gift verbrannt wird, und wo selbst aus dem dichtesten Rauche eine helle heilige Flamme emporsteigt." Wo in unsern Schulen ist auch nur eine Kleinigkeit von dieser Wirkung zu spüren? Auch hier findet Gurlitt beherzigenswerte Worte, die nicht oft genug ausgesprochen werden können: „Übersättigung erzeugt Ekel. Unsere Schüler sind geistig überfüttert, sie können das massen-

Digitized by Google

haft Gebotene nicht verdauen." — „Unsere Schüler lernen das hohe Glück, die Freude und den Stolz wahrer Arbeit kaum noch kennen. Den ganzen Tag, das ganze Jahr stehen sie unter dem Zwange streng begrenzter Pensenzuteilung und behalten weder das Recht noch die Zeit zu eigener Wahl und eigener Behandlung ihrer Arbeit." In wie unheimlicher Weise das Einpauken abfragbaren Wissens in unseren höheren Schulen, zumal im Gymnasium, die Oberhand hat, wie unsere Schüler zum Überdruß mit Wissenschaft genudelt werden, und wie vielen durch diese übertriebene und ungesunde Wissensfanatik die Freude an ihrer Kindheit, an ihrer Jugend vergällt wird, das haben Unzählige schon an sich selbst erfahren. Wie bitter wahr ist da der Ausruf Gurlitts: „Drum, o Mensch, wenn du in Deutschland geboren werden und leben willst, sorge vorerst für einen guten Lernkopf. Ehrlichkeit, Charakterstärke, Tatkraft, Findigkeit, Gemüt, Frömmigkeit, Phantasie, Genialität, künstlerische Kraft, alles, alles das kommt zunächst nicht in Frage, das kann man vielleicht brauchen, wenn das Abschlußexamen der Schule bestanden ist, vorerst heißt es „auswendig lernen". Natürlich wendet sich Gurlitt mit Schärfe gegen die Wurzel alles Schulübels, das Abiturium. Solange dieses besteht, wird man in der Schule die Ruhe entbehren müssen, die Rastlosigkeit der Examenshetze wird den Schüler stets in ungesunder Aufregung erhalten. Noch auf eins möchte ich hinweisen, ehe ich schließe: auf das begeisterte Eintreten für einen Faktor, der dazu berufen ist, eine ganz hervorragende Rolle in unserem Schulleben und in unserer Jugenderziehung zu spielen, und der bisher noch ganz jammerhaft stiefmütterlich behandelt worden ist, den Humor. Es ist ein köstliches Kapitel, in dem er auftritt gegen den pfäffischen Ernst so vieler Lehrer, gegen ihre oft so lächerliche hypermoralisierende Erziehungsmethode. Eine wie zahllose Menge wird ihm freudig beistimmen, wenn er sagt: „Alles muß „klappen", nirgends findet man einen Anstoß: Zucht und Ordnung, wohin dein Auge fällt, nur eines fehlt, eine Kleinigkeit: die Liebe! die Freude! das Glück! das Lachen! Da lob ich mir den Amerikaner Emerson! Der sagt: „Ein Mann soll uns das Leben glücklicher machen, oder er soll nie geboren werden! Ich kenne sie, diese miserablen Kerle und ich hasse sie, die immer einen schwarzen Punkt in den Sternen, und einen dunklen Fleck am Himmel sehen." Angesichts dieses befreienden Luftstromes, der die trüben Nebelschleier der alten Unterrichtsmethode zerreißt, angesichts der zahlreichen kostbaren Perlen, die in diesem Buche ruhen, ist es nicht angebracht, sich an manchen kleinen Mängeln zu stoßen, die untergeschlüpft sind, z. B. an dem nicht einwandsfreien Schwarm für englische Erziehung, an den bisweilen über das Ziel ein wenig hinausschießenden Anklagen oder an den häufig undurchführbaren Vorschlägen zur Besserung. Angesichts des großen Zieles, das das Buch verfolgt, ist es kleinlich, an einzelnen Mängeln zu kritteln, und ich kann diese Schrift nur allen Menschen mit gesundem Gefühl warm empfehlen. Ein jeder wird eine wertvolle Anregung daraus schöpfen.

Achim von Winterfeld. (A. v. Waldberg).

Digitized by Google

Das Schulexamen.

In der von Prof. Meumann und Dr. Lay herausgegebenen „experimentellen Pädagogik" kommt Marx Lobsien auf Grund einer experimentellen Untersuchung über „Examen und Leistung" zu folgendem Ergebnis:

„Somit offenbart sich, daß das Examen ausnahmslos verschlechternd auf die Leistung einwirkte, am stärksten bei den besseren und den schwachen, geringer bei den mittelmäßig begabten Schülern. Das Resultat des Examens gibt nirgends ein auch nur einigermaßen richtiges Bild der Leistungsfähigkeit, es zeichnet überall zu schwarz, besonders die Leistung des begabten und unbegabten Schülers."

Nur 3 Proz. der Schüler zeigten bei dem Examen bessere Leistungen als sonst. Und die Ursache? Sie hatten zum Betrug ihre Zuflucht genommen — auch eine Folge des Examens."

Lobsien fragt dann: „Warum hält man an dieser Einrichtung so fest, wenn sie doch völlig ungeeignet ist, das zu leisten, was man von ihr erwartet, nämlich einen zuverlässigen Prüfstein der Leistungsfähigkeit des Schülers zu geben? Wie will man demgegenüber den großen Aufwand an Zeit und Kraft, wie will man vor allem das große Maß von Angst, Aufregung, Furcht, Trauer und wie die Todfeinde einer gesunden, fröhlichen Jugend sonst noch heißen mögen, rechtfertigen?"

Wir möchten einige weitere Fragen anfügen: Gibt es in Deutschland noch einen einsichtigen Schulmann in leitender Stellung, gibt es einen Lehrer, der etwas vom Examen hält? Gewiß nicht! Und also gibt es auch kein Examen mehr? Doch, überall.

Aber warum??? .... Antwort: Es war doch vor hundert Jahren auch so.

Zu unserer Bildbeilage.

Walther Caspari: Frieden. Das Blatt hat wohl seinen Namen erhalten, weil in seinem Gegenstück zwei Klatschbasen sich in ausgesprochenem Kriegszustand befinden. Aber auch ohne diese Beziehung ist das vorliegende Bild, das in seiner sonnigen Heiterkeit ein Lied vom geruhigen Leben ist, der Ausdruck stiller Selbstzufriedenheit, zu der alles andere paßt, nur nicht der Unfrieden mit seiner Aufregung.

Ludwig Richter verdanken wir diese beschauliche Welt. Er hat sie für unser Auge entdeckt und mit seltener Liebe im Bilde dargestellt. Er war es aber auch, der das Philisterleben in ihr als die schwache Seite erkannte und der deshalb nicht müde wurde, dieses in seiner feinfühligen Weise zu karikieren und zu verspotten. Seitdem haben die Kleinstadt und ihre Bewohner oft die Zielscheibe mehr oder weniger guter Witze abgeben müssen, selten aber ist dabei ein so harmloser Humor dargeboten worden, wie in Casparis Frieden.

Mit welcher Liebe da die Einzelheit auftritt: wie das Gänseblümchen auf dem Rasen vorn, wie das wuchernde Moos auf dem Dache des Schilderhauses, wie der trauliche Holzeingang und der rankende Weinstock am Tor-

Digitized by Google

bogen hinten, wie das Stilleben an der Staketecke, wie die Katze, die Tauben, der Spitz, und vor allen Dingen der rundliche Stadtsoldat, dessen Waffe so weit, dessen Bierkrug so nah steht, sich geben, das alles macht schon die Betrachtung des Bildes zu einer ergötzlichen Beschäftigung. Und wie die Zeichnung, so ist auch die Farbe in ihrer heiteren Frische gestimmt auf die schalkhafte Art, die den Grundakkord des Bildes ausmacht.

Vieles von dieser Heiterkeit lebt auch im Kinde. Man verlangt deshalb sicher nichts Unbilliges, wenn man dem gelegentlichen Auftreten eines solchen Bildes im Schulzimmer das Wort redet. Es gibt Festtage, Feststunden im Schulleben, wo von alters her das Märchen oder die Erzählung als Festgabe auftrat. Gerade darin, daß in all diesen Dingen so beinahe gar nichts für den Unterricht herausprang, daß sie in direktem Gegensatz zur sonstigen Arbeit standen, lag ihr Festcharakter. Sollte nicht in ähnlichem Sinne auch das vorliegende Bild wirken können? Das ist auch einmal eine ganz andere Art, und doch sicher eine, die dem Kinde liegt, das mit all den im Bilde dargestellten Dingen ein Verhältnis hat. Daß alle Herbheit und aller Ernst hier fehlt, das wird es dankbar begrüßen, für die hat es nun einmal kein Verständnis, ihm ist die Heiterkeit, die Sonne alles. Für das Kind ist das Bild ein Märchenbild und als solches weit abgerückt von der Wirklichkeit. Was aus dem Bilde herausklingt und singt, kommt aus der schönen Welt seiner Träume. Und wenn neben dem Bilde der fabulierende Lehrer steht, dem es hier so leicht gemacht ist, in dem Kinderland spazieren zu gehen, dann ist die rechte Festgabe fertig, dann ersteht eine Stunde, die nicht so leicht vergessen, von der auf lange hinaus noch gezehrt wird. Und derartige Erlebnisse kann das Schulleben wahrlich gebrauchen.

Dem alten Lehrer, der vom Amte scheidet.[1])

Wenn sonst der Winter Abschied nahm
und wenn der bunte Frühling kam,
da strahlten Glück die Mägdelein
und tanzten frohen Ringelreihn.
Und wenn es dann zur Arbeit ging,
wie mancher Sonnenfaden hing
da noch am blonden Mädchenhaar,
daß es um uns so goldig war,
und mancher auch an deinem Herzen
und machte Mühen uns zu Scherzen.

Doch heute wohnt der Ernst im Haus.
Du gehst ja fort! — Das Vöglein drauß',
das sich durch Lenzesblüten schwingt,
es singt, es singt — das klingt, das klingt
wie Lieb und Leid, wie Feierzeit,
wie Traum von Kinderfröhlichkeit;
singt auch von einer, die geweint,
mit der du es so gut gemeint. —
Das Vöglein hat für uns gesungen,
drum hat es auch so schön geklungen.

Nimm diesen vollen Blütenstrauß
zum Abschied mit dir in dein Haus.
Blauäuglein strahlt dir treu zurück
wohl manchen hellen Kinderblick.

[1]) Ein neunjähriges Mädchen spricht und überreicht einen großen Buschen Maiglöckchen und Vergißmeinnicht.

Digitized by Google

Mag dir noch manche Blume blühn! –
Und wenn im zarten Frühlingsgrün,
und wenn auf weiter Sonnenau
auf solcher Sternenblümlein Blau
sich jemals deine Augen senken,
dann mußt du unser auch gedenken.

Julius Tuch.

Alte Geleise.

Neue Bahnen zu gehn, bemüht man sich zur Zeit besonders im Sing-Unterrichte. Die alte, öde, mechanische Vorsingerei verdient auch keine Gnade unter keinen, auch nicht den ungünstigeren Verhältnissen. „Denksingen" ist das Losungswort des modern sein wollenden Singlehrers geworden. Aber uns will scheinen, als mache sich in den führenden pädagogischen Kreisen auch schon in dieser Richtung ein Zuviel immer mehr geltend. Man glaubt, mit der Unterweisung zum Treffen alles, oder doch die Hauptsache, getan zu haben.

Das ist ein schwerer Irrtum.

Wo bleibt die Heranbildung des absoluten Tones?

Wo die Beseelung des Kindes durch das Lied?

Wo die Beseelung des Liedes aus der Stimmung des Kindes heraus?

Zur Besprechung liegt vor: „Berliner Schulliederbuch" für die Oberstufe – die letzten 3 Schuljahre. – Von K. Gast und W. Hartung. 160 S. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Ch. F. Vieweg. 50 Pf.

Darin sind die Trefübungen auf ein geringes Maß beschränkt. Wir wünschten nur, daß dieses mehr von der Mitte des Buches an durchgeführte Prinzip durchweg Anwendung gefunden hätte, also: nur solche Übungen sind aufzustellen, die den Motiven des Liedes entlehnt sind, auf das hin die Übungen vorgenommen werden.

Die Auswahl ist die übliche. Der Nützlichkeitszweck tritt – wie in allen Schulliederbüchern – sehr zu Tage. Vor allem nach der patriotischen Seite hin. Wir können uns bald kein Liederbuch mehr denken, das nicht von Patriotismus trieft. Und dabei sind es meistens Lieder für Gemeinde- und Vereinszwecke – also keine Kinderlieder im eigentlichen Sinne.

Wann wird einmal in dieser Richtung eine Änderung eintreten?

Was uns auch nicht recht gefallen will: das Überwiegen der (3stg.) Motetten. Was hat das Kind daran für Haus und späteres Leben? Zudem wenn es zu einer Begleitstimme verurteilt worden ist.

Und noch eins: man lasse die Original-Meisterquartette eines Mendelssohn usw. „unbearbeitet". Es gibt eine Art „Bearbeitung", die bei Kindern wegen ihrer äußeren Reize wenig beliebt ist. Die geistige Traktierung aber ist nicht minder unangenehm für das künstlerische Gefühl des Lehrers und Schülers.

Was auffallend fehlt, sind fröhliche, lustige, herzige, neckische, schelmische, fidele Lieder für das sonnensuchende Kinderherz.

Es finden sich wohl alle „Kernlieder" vor. Wir aber meinten immer: Kerne seien nicht empfehlenswerte Nahrungsmittel. Uns wollen diese, durch eine

Digitized by Google

psychologisch nicht zu begründende Fürsorge der leitenden Kreise vorgeschriebenen Kernlieder oder „eisernen" Lieder nicht recht behagen. Das Kind kennt sie zumeist schon, ehe sie „behandelt" werden, und zwar mit Varianten, deren Beseitigung mehr Zeit und Mühe beansprucht, als die Mitteilung zweier neuen Lieder. Zudem kümmern sich im späteren Leben die Kinder meistens doch nicht um die mühsam eingelernte Originalfassung der Schule und um all diese „eisernen" Lieder.

Von denselben Verfassern — im gleichen Verlage — ist erschienen: „Neue Gesangschule" in 6 Heften. Preis M. 1.95. Welche Gesangschule bezeichnete sich nicht als „neu"? Für viel Geld viel Übungen, von denen nicht wenige rein instrumental erscheinen. Ein Standpunkt, der uns härter für Volksschulkinder erscheint, als die „alte" Methode. In unserer Praxis haben wir gefunden, daß man mit wenig Treffübungen ganz gut auskommt. Aber was uns bitter fehlt, sind Arbeiten und Anleitungen für Tonbildung. Und darin lassen uns auch diese 6 Hefte nebst „Übungen" im Stich. Übrigens wollen wir rückhaltlos anerkennen den großen Fleiß und die vorsichtige, glückliche Abwägung des theoretischen Trefffstoffes auf die einzelnen Jahre. Das Gleiche gilt von dem „Br. Schulliederbuche".

Aber mit Treffen lehrt man die Kinder nicht singen. Zuviel Denken, zuwenig Empfinden, das ist die Signatur des „reformierten" Sing-Unterrichts.

Zu gleichem Urteile werden wir gedrängt, wenn wir durchblättern: „Singen nach Noten" von E. Prinz, Rektor in Schöneberg b. Berlin, Verlag von Gerdes & Hödel Berlin. 22 (!) S. 60 Pf. Das Ganze ist eine Reklame für einen „Gesanglehr-Apparat" des Verfassers. Die Begriffsverwechslung kann nicht überboten werden: durch Harmoniumtöne das menschliche Singen zu lehren. Alles läuft wieder aufs Treffen hinaus. Solange solche Anschauungen herrschen, wird es mit unserm Schulgesange noch immer mehr abwärts gehn. Zum Glück steht all diese Singmaschinerie so hoch im Preise, daß man schon von diesem Standpunkte aus von ihrer Anschaffung und Verbreitung absieht — ein Glück für die armen Kinder.

Unser ablehnender Standpunkt richtet sich nicht gegen die in den vorliegenden Heften niedergelegte Arbeit, die wir voller Hochachtung bedingungslos anerkennen. Uns erscheint das ganze Prinzip der Sing-Reform, weil es sich in seiner Ausschließlichkeit nur auf das Treffen bezieht, als einseitig und darum als verfehlt. Hugo Löbmann.

Umschau.

Im Oktober d. J. soll in Berlin ein Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge stattfinden. Die Vorbereitungen hierzu liegen in der Hand eines Ausschusses, der einen Vorstand gewählt und mit den Vorarbeiten beauftragt hat. Die geschäftsführenden Mitglieder des Vorstandes sind die Herren Dr. W. Münch, Geh. Regierungsrat und Professor an der Universität Berlin W 30, J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims auf Sophienhöhe bei Jena, Dr. W. Ament, Privatgelehrter in Würzburg. Der geschäftsführende Ausschuß hat zunächst einen Aufruf erlassen, aus dem wir folgendes hervorheben: Unser Jahrhundert hat als Erbteil aus den letzten

Digitized by Google

Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts das erneute und vielseitig gepflegte Interesse für das Kind und seine Entwickelung in gesunden und kranken Tagen übernommen. Wie anderwärts, so sind auch in den Ländern des deutschen Sprachgebietes weitverzweigte Bestrebungen auf zuverlässige wissenschaftliche Erforschung der Natur des Kindes nach der leiblichen wie seelischen Seite gerichtet, sowohl in seiner Einzelentwickelung als im Zusammenhange mit den Problemen der sog. Völkerpsychologie. Allen diesen Bestrebungen fehlt indessen bis jetzt eine gemeinsame Zentralstätte und den Vertretern dieser Forschung eine Gelegenheit zu unmittelbarem geistigen Austausch. Auch für die großen praktischen Fragen des Kindes wie der Jugendfürsorge ist das Interesse gewachsen, und es scheint sich eine Erziehungswissenschaft im großen Stil herauszubilden. Doch auch hier fehlt die Möglichkeit gegenseitiger Berührung, Kenntnisnahme und Verbindung; wie auch noch ganz und gar die Brücke zwischen den theoretischen und praktischen Betätigungen auf dem ganzen großen Gebiete fehlt. Dieser Mangel an gegenseitiger Fühlung bedeutet eine Schädigung der Volksinteressen. Der Kongreß will nun für die ganze, auf Verständnis, Schutz und entwickelnde Pflege der Kindheit und Jugend gehende Bewegung einen festen Zusammenschluß erstreben, er ladet daher alle auf den erwähnten Gebieten in Theorie oder Praxis arbeitenden Männer, insbesondere auch die Lehrer und Leiter aller Schulgattungen, zur Teilnahme ein. Im ganzen sollen die zu haltenden Vorträge von dem betreffenden Gebiete dem noch nicht damit Vertrauten eine Anschauung von bisher Geleistetem wie von den schwebenden Fragen und den noch zu lösenden Aufgaben geben. Vorträge und Verhandlungen von allgemeinem Interesse werden in den Vordergrund treten. Auf diese Weise soll nicht nur eine innere Verbindung für jetzt erreicht, sondern auch eine organische Vereinigung für die Zukunft angebahnt werden. Der Kongreß ist für alle Länder deutscher Zunge gedacht. Das im kommenden Sommer zu veröffentlichende Programm wird genaue Auskunft über die zu behandelnden Themen, die Bildung von Sektionen ꝛc. geben. Der Beitrag für Teilnehmer ist auf 4 M. festgesetzt, wofür später die gedruckten Verhandlungen geliefert werden. Anmeldungen und Anfragen sind zu richten an einen der obengenannten drei Herren.

Zu den vielen Kongressen, die Jahr für Jahr abgehalten werden, soll also noch ein neuer hinzutreten. Sein Arbeitsgebiet soll sich — wie man aus dem Aufruf erkennt — auf die wissenschaftlichen Bestrebungen zur Erforschung der Kindesnatur und auf die Jugendfürsorge im weitesten Sinne, also auf die Jugenderziehung erstrecken. Wenn für irgend einen Kongreß die Berechtigung zu seiner Abhaltung in der Wichtigkeit der Sache, die ihn beschäftigt, liegt, so ist es bei diesem der Fall, denn die Lösung der Probleme wissenschaftlicher Natur, die er fördern will, und die Zusammenfassung aller volkserzieherischen Bestrebungen und Betätigungen praktischer Erziehungstätigkeit auf den verschiedensten Gebieten pädagogischer Wirksamkeit sind von eminentester Bedeutung für jedes Kulturvolk. Der beabsichtigte Kongreß kann außerordentlich viel Gutes wirken, wenn es ihm gelingt, alle die vielen Quellen, alle die Bäche und Flüsse, die heute unbekümmert umeinander dem Baume deutscher Kultur die Grundbedingungen zu seinem Wachstume

Digitized by Google

schaffen, zu fassen, in einen Strom zusammenzuleiten. Freilich wird das nur gelingen bei einer zweckmäßigen Organisation der Verhandlungen, bei einer entschiedenen Betonung der Hauptsachen. Jeder Besucher des Kongresses muß in der Lage sein, den wichtigsten Verhandlungen beiwohnen zu können, um einen vollen Eindruck mit nach Hause nehmen zu können, darum muß das Nebeneinander wichtiger Vorträge oder Beratungen unbedingt vermieden werden. Auf dem großen internationalen Kongreß für Schulhygiene war es z. B. für die Teilnehmer schlechterdings unmöglich, das auf Grund des allgemeinen Programms zusammengestellte eigene Tagesprogramm einzuhalten, da die Zeiten für die Beratungen und für die Debatten nicht eingehalten wurden und infolgedessen fortwährende Verschiebungen eintraten.

Regierungen, Parlamente und das Volk selbst stehen allen Bestrebungen auf Erziehung der kommenden Generationen in fortschrittlichem Geiste zum mindesten sehr kühl gegenüber; darum müßte es als die erste Aufgabe dieses Kongresses angesehen werden, die ungeheure Tragweite der Erziehung der Nation und die Wichtigkeit der wissenschaftlichen Erforschung der Kindesnatur für eben diese Erziehung nachzuweisen und dadurch das Gewissen aller maßgebenden Faktoren zu schärfen, damit sie sich ihrer Verantwortlichkeit voll bewußt werden, denn unter allen Aufgaben, die dem Staate, der Gemeinde und der Familie gestellt sind, ist die Erziehung der Jugend die wichtigste, die edelste Aufgabe und zugleich die von größter praktischer Bedeutung. Was würde es auch nützen, wenn die Wissenschaft vom Kinde nur Wissenschaft bliebe, wenn sie nicht vom Staate für seine höchsten Zwecke gemünzt würde?

Daß der Ausschuß von vornherein alles auszuschalten beabsichtigt, was dem Zwecke seiner Veranstaltungen hinderlich ist, geht daraus hervor, daß Begrüßungen und Festlichkeiten vermieden werden sollen, um die kostbare Zeit für wichtigere Dinge zur Verfügung zu haben.

Die Lehrer, besonders der Volksschule, werden diesem Kongreß ihr lebhaftestes Interesse entgegenbringen, können sie doch gerade von ihm eine wesentliche Förderung ihrer Bestrebungen auf Vervollkommnung der Jugenderziehung erwarten.

Es ist ein gutes Zeichen der Zeit, daß sich die Bestrebungen häufen, die darauf hinauslaufen, die Grundbedingungen für die durch Volkserziehung planmäßig zu fördernde Volkswohlfahrt zu schaffen. Im preußischen Landtage hat, veranlaßt durch einen Antrag des Grafen Douglas, vor einiger Zeit eine Beratung über die Schaffung eines Landesamtes für Volkswohlfahrt stattgefunden. Hierzu hat der Gesamtvorstand der Comeniusgesellschaft unter dem 18. Febr. d. J. eine Eingabe an die Mitglieder des Abgeordnetenhauses gerichtet, in welcher darum ersucht wird, das Landesamt für Volkswohlfahrt über den jetzt geplanten engen Rahmen hinaus als selbständige Behörde zu organisieren, die das ganze Gebiet der Volkspflege einschließlich der Volkserziehung zu berücksichtigen haben würde. In der Eingabe heißt es:

Das Landesamt für Volkswohlfahrt ist nach der Ansicht der Unterzeichneten vor allem deswegen anzustreben, weil es die geeignetste Organisation darstellt, mittelst deren eine bisher sehr störende Lücke unserer Kultur-

Digitized by Google

politik in planmäßig und sicher fortschreitender Weise ausgefüllt werden kann. Es gibt zahlreiche Aufgaben der Kulturpolitik, die ihrer ganzen Natur nach von den zur Zeit bestehenden Behörden nicht gelöst werden können; es gibt eine Menge hoher ideeller Güter in dem Dasein unseres Volkes, deren Pflege fast einzig und allein auf freie erzieherische Beeinflussung der Beteiligten gegründet werden muß; eine solche aber setzt genaueste Erforschung der zweckmäßigsten Beeinflussungsmittel wie auch klares und immer wieder nachprüfendes Erkennen der Ziele, die zu erstreben sind, unerläßlich voraus. Wer anerkennt, daß es auch für die ideellen Güter eines Volkes eine Art von Volkswirtschaft gibt, deren Pflege auf die Dauer sich nicht ungestraft vernachlässigen läßt, der muß wünschen, daß für diese Nationalökonomie der ideellen Güter mindestens ebensosehr ein zur Beobachtung und Forschung berufenes Amt existiert, wie es auf dem Gebiet materieller Dinge etwa in der physikalisch-technischen Reichsanstalt und zahlreichen ihr verwandten Organisationen gegeben ist. Es hieße nach Ansicht der Comenius-Gesellschaft sich einer geradezu verhängnisvollen Einseitigkeit schuldig machen, wenn man die autoritative Beihilfe des Staates gerade an derjenigen Stelle der inneren Entwicklung unseres Volkslebens versagen wollte, an deren Gedeihen auch die materielle Wohlfahrt der Nation in letzter Linie doch gebunden ist. Die Eingabe der Comenius-Gesellschaft beschränkt sich darauf, unter Hinweis auf die vor drei Jahren von einem Mitgliede der Comenius-Gesellschaft verfaßte Schrift Dr. Julius Ziehen, Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen. Nebst sonstigen Vorschlägen zur Organisation der Volkserziehung. (Vorträge und Aufsätze aus der C.-G. XI, 1) Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1903, ihrem festen Glauben an die dringende Notwendigkeit der von dem Abgeordneten Dr. Grafen Douglas angeregten Organisation Ausdruck zu geben und zugleich auszusprechen, daß es bei der augenblicklichen Lage der Dinge zweckmäßig erscheint, wenn unter Verzicht auf eine das gesamte Deutsche Reich umfassende Einrichtung zunächst von seiten des preußischen Staates eine Anstalt zur Erforschung volkserziehungswissenschaftlicher Fragen und zur praktischen Pflege der Volkswohlfahrt ins Leben gerufen wird.

Die Eingabe ist außer dem Vorsitzenden der Gesellschaft, Dr. Ludwig Keller, von den Mitgliedern des Verwaltungs-Ausschusses der Comenius-Gesellschaft, Prinzen Heinrich von Schönaich-Carolath, dem Abgeordneten von Schenckendorff, Professor Dr. Wolfstieg, Oberstudien-Direktor Dr. Ziehen und Professor D. Dr. Zimmer, unterzeichnet.

Zum preußischen Volksschulunterhaltungsgesetz nimmt im „Tag" Prof. Rein in letzter Stunde noch einmal das Wort, um eindringlich vor den Gefahren, die mit der Annahme dieses Gesetzentwurfes für Preußen und für ganz Deutschland verbunden sind, zu warnen. Leider sind die Aussichten für die Ablehnung dieses Knebelungsgesetzes für die Volksschule ziemlich gering. So lebhaft auch der Kampf geführt wurde, so kann er doch nicht im entferntesten in Vergleich gestellt werden mit dem Kampfe gegen den Zedlitzschen Schulgesetzentwurf, der durch einen Sturm der Empörung innerhalb des gebildeten Deutschlands über den reaktionären Geist des Ge-

Digitized by Google

setzentwurfes mit elementarer Gewalt hinweggefegt wurde. Jetzt hat man den unmittelbar Beteiligten den Kampf allein überlassen. Gemeinden und Lehrer haben im wesentlichen auf den Schanzen gestanden, um die bereits gewonnenen Positionen zu behaupten. Wo sind aber die Männer der Wissenschaft geblieben? wo die Geistesaristokratie der deutschen Nation? Sieht sie nicht, daß es sich am letzten Ende um die höchsten Ideale deutscher Kultur handelt? Ist es ihr wirklich entgangen, daß durch Annahme des vorliegenden Gesetzentwurfes die innersten Kräfte einer freien nationalen Geistesbildung unterbunden werden? Auf allen Gebieten des modernen Lebens begegnen wir einem lebhaften Drang nach vorwärts, überall werden die engen Fesseln veralteter Formen gelöst, die Schule allein, die den Grund bereitet, auf dem sich das Leben eines modernen Kulturstaates in vollem Umfange entwickeln kann, wird im Bann mittelalterlicher Ueberlieferung festgehalten.

Aber, was wundern wir uns über die Tatenlosigkeit der Fernstehenden, wenn die in aller erster Linie Beteiligten nicht bis zum letzten Mann die gemeinsame Not so lebhaft empfinden, daß sie, eine geschlossene Phalanx, sich dem übermächtigen Feinde entgegenstellen. Unter einem Teile der preußischen Landlehrer, geführt durch „Die Wacht" und die „Neue pädagogische Zeitung" sind Strömungen mit einer Energie aufgetreten, die einen geradezu erschreckenden Haß gegen die führenden „freisinnigen Lehrer der Großstädte" erkennen lassen. Mit einer Rücksichtslosigkeit, die in der Geschichte des preußischen Lehrerstandes einzig dasteht, tragen sie — unbekümmert um die Folgen — den Kampf und den Zwiespalt in die eigenen Reihen zu einer Zeit, in der Einigkeit unbedingte Voraussetzung für ein wirkungsvolles Vorgehen der Lehrerschaft ist. Die Vertreter dieser Bestrebungen haben sich sogar nicht gescheut, die Organe der entschiedensten Feinde der Lehrerschaft zu ihren Publikationen zu benutzen, um darzutun, daß sie mit den Beschlüssen des letzten preußischen Lehrertages nicht übereinstimmen. Sie verlangen Gleichstellung der Landlehrer und Stadtlehrer in gehaltlicher Beziehung und machen so das Materielle zur Hauptsache, während alle Kräfte auf einen Punkt konzentriert werden müssen, die Schule den Krallen der Reaktion zu entreißen. So hat selten jemand gegen sich selbst gewütet, wie es jetzt diese Landlehrer tun. Aber jede Schuld rächt sich auf Erden, und wir brauchen keine Propheten zu sein, um voraussagen zu können, daß gerade die Landlehrer die Folgen ihres Vorgehens zuerst am eigenen Leibe spüren werden. Darüber wollen wir keine Unklarheit aufkommen lassen: Wenn durch die Arbeit der Lehrervereine auf dem Gebiete der Schule und innerhalb ihres Standes Fortschritte zu verzeichnen sind, so ist dies in erster Linie den Großstadtlehrern als den Führern der Lehrerschaft und in zweiter Linie der verständnisvollen Unterstützung derselben durch die Landlehrer zu danken gewesen, und es dürfte schwer fallen, den Nachweis zu führen, daß die Großstadtlehrer ihre Vormachtsstellung innerhalb der Lehrervereine benutzt hätten zur Verfolgung ihrer eigenen Interessen, in einer Weise, die mit den Gesamtinteressen in Widerspruch gestanden hat.

Während in Preußen, dem Lande Friedrichs des Großen, die Parole „Rückwärts" lautet und die Schule streng konfessionell gestaltet wird, ist es

Digitized by Google

in München, der Hauptstadt eines von dem Zentrum beherrschten Landes, möglich, Simultanschulen in größerer Zahl zu errichten. Der Verwaltungsausschuß der Stadt München hat dem Plenum des Magistrats vorgeschlagen, 6 Konfessionsschulen in Simultanschulen umzuwandeln, nachdem seitens des Schulreferats Erhebungen darüber stattgefunden haben, welche Schulen sich ihrer Lage wegen besonders dazu eignen. Merkwürdig: Preußen, überwiegend protestantisch, Einschränkung der Simultanschulen; Bayern, überwiegend katholisch, Ausbreitung der Simultanschulen. Wie sagt der weiland preußische Kultusminister von Mühler? „Rechter Hand, linker Hand, beides vertauscht!"

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Allgemeines.

Illustrierte Weltgeschichte; herausgegeben von Dr. Widmann, Dr. Fischer und Dr. Felten. München, Allgem. Verlagsgesellschaft. Von dem vom Standpunkt der katholischen Kirche geschriebenen, reich und fein illustrierten Werke liegen 13 Lieferungen vor, welche die Geschichte der neuesten Zeit und den Anfang der Neuzeit behandeln (vollständig in 40 Lieferungen à M. 1.—). Die Darstellung ist trotz des konfessionellen Standpunktes im allgemeinen sachlich.

Die „Klassiker der Kunst in Gesamtausgaben" (Stuttg., Deutsche Verlagsanstalt. Lieferungen 13—20 à 50 Pf.) sind im Anschluß an die vorhergegangenen dem reichen Schaffen Rubens gewidmet und führen eine weitere stattliche Anzahl seiner Gemälde (über 200) in guten Reproduktionen vor Augen. Die Biographie wird zum Abschluß gebracht und die Spezial-Erläuterungen zu den einzelnen Bildern sind beigegeben.

Schillers Werke; illustrierte Volksausgabe mit reich illustrierter Biographie von Prof. Dr. H. Kraeger. Deutsche Verlagsanstalt. Von dem in 60 Lieferungen (à 30 Pf.) erscheinenden Prachtwerk liegen 25 Lieferungen vor.

P. Rosegger, Schriften; III. Serie; Volksausgabe; Leipzig, L. Staackmann (vollständig in 80 Lieferungen à 35 Pf.). Der 1. Bd. dieser Serie enthält die Erzählung „Das ewige Licht", der 2. Bd. neue Geschichten aus der Waldheimat (Als ich noch jung war), der in Lieferung 16 beginnende 3. Bd. den Kulturroman „Erdsegen".

Illustrierte Geschichte der deutschen Literatur; von Prof. Dr. Salzer. München, Allg. Verlagsgesellschaft. Von dem vollständig in 25 Lieferungen (à M. 1.—) erscheinenden Prachtwerk, das vom katholischen Standpunkte aus geschrieben ist, liegen 14 Lieferungen vor; sie führen die Entwicklung der deutschen Literatur bis zur Neuzeit vor.

Bibliothek des allgemeinen und praktischen Wissens zum Studium und Selbstunterricht in den hauptsächlichen Wissenschaften und Sprachen herausgegeben von Em. Müller-Baden. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong & Co. In 75 Lieferungen à 75 Pf. — Die Lieferungen 48—54 führen die Kontorwissenschaft, die Grundlagen der Chemie, die Planimetrie und die Geschichte fort; neu beginnen die Darstellung der Himmelskunde und des kaufmännischen Rechnens. Viele Karten und Bilder sind beigegeben.

Germania, Zwei Jahrtausende deutschen Lebens kulturgeschichtlich geschildert; von Jhs. Scherr, neu herausgegeben von H. Prutz; Stuttg., Union, Deutsche Verlagsgesellschaft. Von dem Prachtwerk liegen 26 Lieferungen vor, in denen die Entwicklung des deutschen Kulturlebens in Wort und Bild bis zum Beginn der Neuzeit zur Darstellung kommt.

Digitized by Google

Die Schriften des neuen Testaments neu übersetzt und für die Gegenwart erklärt von den Prof. Baumgarten u. a. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. Nunmehr liegen 5 Lieferungen vor; sie enthalten außer der orientierenden Einleitung das Markus- und einen Teil des Matthäus-Evangeliums, die Einleitung in die paulinischen Briefe, die Briefe an die Thessalonicher, Galater, Korinther und Römer, die Briefe aus der Gefangenschaft und die katholischen Briefe (1. Petrus).

Deutsche Geschichte; Volk, Staat, Kultur und geistiges Leben; von Prof. Dr. Ed. Heyck. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Von dem in Wort und Bild die Entwicklung des deutschen Kultur- und Staatslebens schildernden Werk liegt der 1. Bd. (526 S.) vollendet vor; er endigt mit dem Ausgang der Staufer. Der 2. Bd. (Lieferung 4 und 5) beginnt mit einer Schilderung des deutschen Landes und der deutschen Landschaften im Mittelalter, der Darstellung der Zustände und Kultur der mittelalterlichen Kaiserzeit und beginnt diejenige des Werdens der neuen Zeit.

Wolf, Schuldir. Frdr. Christ.: Praktische Geometrie für den Schul- und Selbstunterricht. Nach den Grundsätzen der Anschauung und Konzentration in genet. Stufenfolge aufgebaut und unter besonderer Berücksicht. der prakt. Bedürfnisse bearb. 2. Heft. 2. durchges. Aufl. Gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich. (58 S. mit 92. Fig.) M. —.50.

Zur Pädagogik der Gegenwart. Sammlung von Abhandlungen und Vorträgen. 14. und 16. Heft. Gr. 8°. Dresden, Bleyl & Kämmerer.

16. Barchewitz, Schuldir. Otto: Neue Bahnen im heimatlichen Unterrichte. [Aus: „Pädagog. Studien."] (29 S.) M. —.50.

14. Lange, Schuldir. Dr. Karl: Die Erziehung der sittlich gefährdeten Schulkinder. [Aus: „Pädagog. Studien."] (25 S.) M. —.50.

Beilage, wissenschaftliche, zum 17. Jahresbericht (1904) der philosophischen Gesellschaft an der Universität zu Wien. Gr. 8°. Leipzig, J. A. Barth. M. 2.—.

Ritthaler, Zur Theorie und Praxis des grundlegenden Rechenunterrichts. (186 S.) München, Carl Gerber. Geb. M. 2.75.

Zimmer, Dr. Hans: Volkstumpädagogik. (59 S.) 8°. Langensalza, Schulbuchhandlung. M. 1.20.

Greifs Gedichte. Auswahl für die Jugend. 1.—5. Tausend. (IV, 76 S.) 8°. Leipzig, C. F. Amelang. Kart. M. —.80.

Jasche, R.: Die Alten und wir Jungen. Ein „Stimmungsvortrag" mit Begleitwort. (38 S.) 8°. Minden, C. Marowsky. M. —.50.

Richter, Arthur: Allgem. Deutscher Lehrerinnen-Verein, Lehrplan einer Reformschule für Mädchen mit 13 aufst. Klassen. (52 S.) Tilsit, Reyländer & Sohn. M. —.30.

Reineckes Bilder aus der Kirchengeschichte, für den Schulgebrauch neu bearb. von Reg.- und Schulr. G. Guden. 7. (Ster.-) Aufl. (40 S.) 8°. Hannover, C. Meyer. M. —.25.

Reden und Verhandlungen des ersten allgemeinen Tages für deutsche Erziehung in Weimar zu Pfingsten 1904. (132 S.) 8°. Friedrichshagen, Verlag der Blätter für deutsche Erziehung. M. 1.20.

Prellwitz, Gertr.: Der religiöse Mensch und die moderne Geistesentwicklung. 7 Vorträge. (VII, 147 S.) Gr. 8°. Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn. M. 3.—, geb. M. 4.—.

Nonnemann, Frdr.: Das Gebet. (57 S.) 8°. Groß-Lichterfelde, B. W. Gebel. M. 1.—.

Neuland, Dr. A.: Der Weg zur Universität. Ratschläge für Volksschullehrer, die sich dem Universitätsstudium widmen wollen. (VIII, 105 S.) 8°. Aachen, H. Köster. M. 2.—.

Graue, Pastor Paul.: Unabhängiges Christentum. (161 S.) 8°. Berlin, A. Duncker. M. 2.—, geb. in Leinw. M. 3.—.

Digitized by Google

Adolf Luntz — Frühling

H. Schroedter — Die drei Gesellen

Digitized by Google

17. Jahrgang 1905/1906 **Neue Bahnen** Heft 8 Mai 1906

Deutsche Erziehungspolitik.

Eine Studie zur Sozialreform von Dr. C. Schmidt in Jena.

A. Übelstände der deutschen Schulorganisation.

„Die Stärke Deutschlands beruht auf der Homogenität seiner Bewohner; und diese wahre Homogenität kann nicht durch äußere Dinge hervorgebracht werden, sie muß durch die Gemeinschaft der geistigen und sittlichen Grundlagen, durch die **Volksbildung** erzeugt werden." (Moltke.)

Vergleicht man von diesem Gesichtspunkt aus unsere deutschen Zustände mit denen der fortgeschritteneren auswärtigen Staaten, so kann nicht verkannt werden, daß wir uns auf einem gefährlichen Wege befinden.

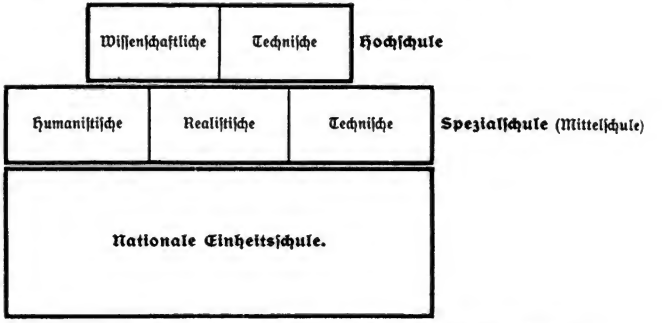
Gerade wir Deutschen, deren verhängnisvolles Erbteil die innere Zerklüftung ist, hätten die ernsteste Veranlassung, durch volle Ausnutzung jener Bindegewalt, die in der geistigen Gütergemeinschaft liegt, schon in der Jugend ein entschiedenes Bewußtsein der Zusammengehörigkeit zu begründen, um nicht das, was dem Reichsgedanken aus dem zunehmenden Vertrauensverhältnis der verbündeten Regierungen an äußerer Festigung erwächst, wieder in Frage zu stellen durch fortschreitende soziale Entzweiung im Inneren. Und wir gerade haben die denkbar unsozialste von allen Schulorganisationen.

Alle anderen Völker von geistiger Bedeutung sind wetteifernd beflissen, die Schule nicht bloß als Lernanstalt zur individuellen Ertüchtigung, sondern vor allem auch als Pflanzstätte bürgerlichen Gemeinsinns fruchtbar zu machen. Sie erkennen folgerichtig in ihrer Nationalkultur den Schwerpunkt des Bildungswerkes, und sie vereinigen um diesen Gemeinbesitz lange Zeit — im Durchschnitt fünf Jahre — die Jugend sämtlicher Volksklassen, die künftige Staatsgemeinschaft schon im Verbande des Schullebens abbildlich vorbereitend.

Erst nachdem solchergestalt in der bewußten Wertschätzung des eigenen Volkstums eine höhere objektive Interessengemeinschaft begründet und der jugendliche Geist durch die Erfahrung der Jahre gewöhnt ist,

Digitized by Google

Menschenwert nicht nach der Herkunft, sondern nach der Leistung zu bemessen, trennen sich die Bildungswege je nach Richtung und Höhe der Lebensziele, in einem Durchschnittsschema dargestellt ungefähr so:



So Amerika, Frankreich, Österreich, Schweden, Norwegen, Dänemark und die Schweiz.

Und ungefähr so hat es vor fast 100 Jahren auch bei uns schon der Süvernsche Schulgesetzentwurf gewollt, ganz in dem großen Stile des Freiherrn vom Stein, seines geistigen Urhebers: der preußische Korpsgeist war die Rettung des Vaterlandes geworden; nun sollte er für immer die Bürgschaft seiner Größe bleiben, und in der Jugenderziehung sollten die starken Wurzeln seiner Kraft liegen. – Wie beschämend ist der tatsächliche Verlauf!

Theoretisch ist der Deutsche ein Freund der „Volksbildung"; aber bei der theoretischen Freundschaft bleibt es auch.

Der Geistesbesitz, den das „Volk" auch hat, ist keine „Bildung". Erst mit den Kulturelementen fängt sie wahrhaft an, die Distanz schaffen: mit den fremdländischen.

So sondern sich zunächst diejenigen, die fremde Sprachen können, von denen, die „bloß Deutsch" können, vornehm ab; freilich nur, um alsbald – in einiger Entfernung von dem Haufen – ihrerseits als Antike und Moderne feindliche Lager zu beziehen, einander die geistige Ebenbürtigkeit abzuerkennen und selbst die ABC-Schützen schon in besonderen Vorschulen für die betreffende Spezialität anzuwerben.

Die Wirkungen liegen zutage, sowohl im Schulwesen selbst wie darüber hinaus im politischen Leben.

Digitized by Google

Die **höheren** Schulen mögen dabei außer Betracht bleiben, da die Achtung vor den vielen, die pietätvoll an den überkommenen Formen hängen, der Kritik hier eine sehr umfangreiche Beweisführung auferlegen würde. Nur das eine darf gesagt werden, weil es ohne weiteres beweisbar ist, daß die Berücksichtigung, die nach den preußischen Lehrplänen das Deutsche im Vergleich zu den fremden Sprachen findet, eine nationale Selbstverleugnung bedeutet, mit der wir einzig dastehen. Preyer vergleicht sie einer „geistigen Auswanderung"; ob mit Unrecht, mögen die Stundenzahlen entscheiden:

Es entfallen in den neun Jahren von Sexta bis Ober-Prima auf den deutschen Unterricht

1. in der Oberrealschule 1360 gegen **2880** fremdsprachliche Stunden,
2. im Realgymnasium 1120 „ **3840** „ „ ,
3. „ Gymnasium 1040 „ **4960** „ „ .

Davon gehen aber in jeder der drei Schulformen noch 80 Stunden für „Geschichtserzählungen" in Sexta und Quinta **ab**, so daß in Wirklichkeit zu 1. nur 1280
„ 2. „ 1040
„ 3. „ 960 Stunden für das Deutsche
übrig bleiben.

Ob die Ergebnisse dieses Auslandskultus in Hinsicht auf praktische Beherrschung der fremden Sprachen und die Erweiterung des literarischen Horizontes wirklich im richtigen Verhältnis zum Zeitaufwand stehen, ist für den Zweck der vorliegenden Betrachtung von geringerem Belang. Keinesfalls stehen sie im Verhältnis zu den Opfern an nationaler Bildung, mit denen sie erkauft werden.

Ein formvollendeter Gebrauch der Muttersprache in der schriftlichen Darstellung und mehr noch in der freien Rede ist bei uns Deutschen nicht Regel, sondern Ausnahme — trotz des vielgerühmten formalen Bildungswertes der alten Sprachen.

Weit bedenklicher aber ist die in dem System liegende Verkümmerung des nationalen **Interesses** von unten auf. Die verfrühte Einführung der fremden Sprachen und die entscheidende Bedeutung, die sie für das Aufrücken in der Schule haben, erzeugen schon im Sextaner die Verdunkelung des objektiven Wertverhältnisses, der wir jenen exklusiven Klassengeist im Leben der Erwachsenen verdanken.

Immerhin kündigt sich aber hier, im Bereich des höheren Schulwesens, doch schon eine bessere Zukunft in deutlichen Vorzeichen an. Das

Digitized by Google

Reformbedürfnis beginnt, über die Fachkreise hinaus, eine Tatsache des öffentlichen Bewußtseins zu werden.

„Nach der Gründung des Nationalstaates müßten die Muttersprache und die vaterländische Geschichte in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gestellt werden" (der Herzog zu Trachenberg in der Herrenhaussitzung vom 31. März 1905).

Wenn solche Erkenntnis an solcher Stelle vertreten wird, sind die Tage der Philologen-Hegemonie gezählt.

Minder günstige Aussichten scheint zur Zeit noch das Gebiet zu haben, auf dem das falsche Organisationsprinzip der Differenzierung mittelbar Millionen betrifft: die **Volksschule.**

Ihrer Idee nach zur gemeinsamen Vorbildungsstätte aller künftigen Staatsbürger bestimmt, — was sie in einigen süddeutschen Staaten auch wirklich ist, — wird sie durch die zweifache Aussiebung wertvoller Elemente, die sie einmal durch die Vorschulen der höheren Knabenschulen und dann vollends durch die Mittelschulen (im norddeutschen Sinn des Wortes) erleidet, zur Armenschule.

Nicht nur das gesellschaftliche Durchschnittsniveau ihrer Zöglinge ist es, was ihr diesen Charakter aufprägt, sondern die notgedrungene Minderwertigkeit der Leistungen, zu der sie verurteilt ist.

Daß eine Auslese ihrer tüchtigsten Lehrkräfte in jene bevorzugten Schulen übergeht, wo sie unter wesentlich günstigeren Arbeitsbedingungen ungerechtfertigterweise auch noch erheblich höhere Besoldung genießen, möchte noch ertragen werden; sie hat auch so noch genug der Fähigen und Getreuen, die unter erschwerenden Verhältnissen das Mögliche leisten. Aber ihre Kraft erlahmt an dem Massenbetrieb. Solange die Volksschulklassen solche Besuchsziffern aufweisen, wie es heute im Durchschnitt der Fall ist, solange ferner der progressiv anwachsende Ballast an Nachzüglern mitgeschleppt werden muß, statt planmäßig in besondere Förderklassen abgeschoben zu werden, können — auch bei den besten Lehrplänen — Hunderttausende das Schulziel nicht erreichen, ebensowenig wie den erziehlichen Aufgaben Genüge geschehen kann.

Dazu kommt, von rühmlichen Ausnahmen abgesehen, im allgemeinen eine schon gegen die Mittelschulen bedauerlich abstechende Unzulänglichkeit des Betriebsapparates, die gewisse Aufgaben, auch bei geringerer Klassenfrequenz, noch immer technisch unlösbar machen würde:

dem naturkundlichen Unterricht fehlt das entscheidende Betriebserfordernis: die Gelegenheit zum Experiment;

Digitized by Google

der neuen preußischen Zeichenmethode, die ein Bildungsmittel von vielseitiger Wirkung werden könnte, die Lokalitäten;

dem Turnunterricht selbst in Großstädten vielfach noch die Turnhallen;

den Jugendspielen, so bedeutsam für Naturſinn und Heimatgefühl, für Stählung des Körpers und Disziplinierung des Gebarens, die eigenen Spielplätze und Geräte. – Ganz zu schweigen von der kahlen Nüchternheit der inneren Klassenausstattung, die, gerade für die Kinder dieser Lebenskreise, doch auch ein weniges von dem Reichtum der höheren Schulen an geographischen und kulturgeschichtlichen Bildern als kunstschönen und zugleich lehrreichen Wandschmuck aufweisen sollte.

Eine nach demselben Maßstab gleichzeitig durch das ganze Reich hin veranstaltete Prüfung sämtlicher Volksschulabiturienten dürfte in Verbindung mit der Versetzungs- und Abgangsstatistik der großstädtischen Schulverwaltungen im großen bestätigen, was die gelegentlichen Ermittelungen der obligatorischen Fortbildungsschulen bei der Einschulung der Neueintretenden im einzelnen wiederholt gezeigt haben:

Daß überall da, wo das Prinzip der allgemeinen Volksschule durch Standesschulen durchbrochen ist, die in der deklassierten Volksschule Verbleibenden – das sind $^9/_{10}$ der schulpflichtigen Jugend! – selbst wenn sie nominell zum Reifeziel der Schule gelangen, doch den Grad der Ausbildung, den die staatlichen Verordnungen bezwecken, bei weitem nicht erreichen; nicht durch Schuld der verantwortlichen Dienstorgane, sondern weil die Kreise, die über das Schicksal dieser Schule zu entscheiden haben, daran nicht mit ihren eigenen Kindern interessiert sind.

Die auffallende Erscheinung, daß trotz des hohen Standes unserer sozialen Gesetzgebung die sozialen Gegensätze dennoch sich fortdauernd verschärfen, findet in dieser Schulpolitik ohne Zweifel einen ihrer wesentlicheren Erklärungsgründe.

„Der Proletarier wird nicht geboren, sondern erzogen"; und wenn die Schule auch nur einer von den Erziehungsfaktoren ist, die solches Ergebnis zu verhüten berufen wären, und in dieser Eigenschaft überdies noch in der Tiefe wie in der Dauer ihrer Einwirkung von den konkurrierenden Einflüssen der umgebenden Verhältnisse abhängt, so sollte sie doch in die Lage versetzt werden, dieser relativen Verantwortlichkeit wenigstens voll zu entsprechen, um so mehr als sie für weite Kreise

Digitized by Google

unseres Volks zeitlebens in Wahrheit der einzige Erziehungsfaktor im positiven Sinne des Wortes bleibt.

Männer von bedeutendem Urteil, wie die früheren preußischen Kultusminister Hobrecht und Bosse, haben dankbar der nachhaltigen Förderung gedacht, die sie für die soziale Anschauung des Lebens aus der gemeinsamen Erziehung mit Kindern sämtlicher Volksklassen erfahren haben, und in der allgemeinen Einführung dieses Verfahrens ein wirksames Mittel gesehen, die jugendlichen Gemüter auf dem natürlichen Wege der eigenen Wahrnehmung zu sozialem Empfinden zu disponieren. Auf dies wertvolle Erziehungsmittel verzichten wir mit unserer heutigen Klassifizierung grundsätzlich – zum Schaden des Staatssinnes!

Denn unmöglich kann sich ein kraftvolles Bewußtsein der Solidarität emporbilden, solange wir fortfahren, die allen Staatsbürgern gleichermaßen gebührenden Bildungselemente den gesonderten Gruppen in verschiedenem Grade der Vollkommenheit darzubieten und so die Jugend in Hinsicht auf das Maß öffentlicher Fürsorge – gleichsam offiziell – in Patrizier und Plebejer zu teilen.

B. Die wesentlichsten Gesichtspunkte einer Reform.

Dieser Systemlosigkeit gegenüber, die, von falschen Wertbegriffen ausgehend, das Werk der nationalen Jugenderziehung in eine unnatürliche Vielheit einander in der Grundrichtung fremder, dabei auch in sich selbst noch nicht einmal vollkommener Schulgebilde zerstückelt, und damit den zentrifugalen Einflüssen des späteren Lebens schon in der Jugend Vorschub leistet, muß nun die sogenannte „Reformschule" nach Altonaschem bezw. Frankfurter Muster als bahnbrechender Gedanke der Besserung begrüßt werden.

Beschränkt sich ihr Reformwerk auch auf das höhere Knabenschulwesen und auch hier zunächst nur auf die untersten Klassen (Sexta bis Quarta), so hat sie doch als erste den Weg gewiesen, auf dem allein unser gesamtes Schulwesen aus dem Stadium des Fragmentarischen zur inneren Geschlossenheit eines Systems gelangen kann: die grundsätzliche Voranstellung nicht des Trennenden, sondern des Gemeinsamen.

Trotz der begrenzten Durchführung kommen die wesentlichen Vorzüge des Prinzips doch jetzt bereits handgreiflich zur Erscheinung.

Die volle lehrplanmäßige Übereinstimmung aller drei höheren Knabenschulen im Unterbau (VI–IV), die den Aufschub des Lateinischen bis

Digitized by Google

zur Mittelstufe und statt dessen die Einführung des Französischen als erster Fremdsprache bedingt, gewährt die folgenden Vorzüge:

1. Den Schülern wird ein für diese Altersstufe geeigneterer Bildungsinhalt geboten. Das Französische, grammatisch einfacher, in seiner Struktur dem Deutschen verwandter, überdies auch als moderne Sprache in bezug auf den Anschauungs- und Begriffskreis, in dem es sich bewegt, dem kindlichen Verständnis näherliegend als das Lateinische, beansprucht weniger Stunden als dieses. Die Ersparnis kommt anderen wichtigen Fächern, vor allem dem Deutschen, zugute. Ein Knabe, der sich auf der Unterstufe für eine künftige gelehrte Laufbahn ungeeignet erweist, hat also nicht mehr — wie der Quartaner der lateintreibenden Anstalten älteren Stils im gleichen Falle — drei Jahre lang den Hauptteil seiner Zeit und Kraft auf die unbrauchbaren Fragmente einer toten Sprache verwendet, sondern lauter nützliche Kenntnisse erworben.

2. Eine neue Fremdsprache tritt immer erst auf, wenn in den zuvor betriebenen eine gewisse Sicherheit erzielt ist.

3. Die Eltern können die Entscheidung über den Bildungsgang eines Knaben in ein Lebensalter verlegen, in welchem auf Grund einer dreijährigen Beobachtung die individuelle Veranlagung und Neigung mit einiger Bestimmtheit beurteilt werden kann, in das 12. Lebensjahr.

4. Die Lehrer der Mittelstufe finden für den dort einsetzenden Lateinunterricht gute Grundlagen in der voraufgegangenen Einübung der grammatischen Grundbegriffe durch das Deutsche und Französische.

5. Vorübergehende Überfüllungen bestimmter Klassen bedingen nicht sogleich den Aufwand einer Neugründung; sie können in vielen Fällen im Überweisungswege beseitigt werden, was sonst bei dem verschiedenen Lehrplan der parallelen Jahrgänge nicht angeht.

6. Der gegenseitigen Entfremdung der humanistisch und der realistisch Gebildeten wird wenigstens vorbereitend entgegengewirkt, indem beide bei dieser Einrichtung, unter Einrechnung der drei Vorschulklassen, sechs Jahre lang, also die Hälfte ihrer gesamten Schulzeit, den gleichen Bildungsgang durchlaufen, die Gymnasiasten und Realgymnasiasten sogar acht Jahre lang einen annähernd gleichen.

Diese einleuchtenden Vorzüge sind es, die dem Reformsystem das tatkräftige Interesse des Kaisers zuwandten und seither eine stetig wachsende Gefolgschaft zuführen. Daß sie potenziert in Kraft treten, je weiter hinauf sie den Lehrgang beeinflussen, bedarf keiner Begründung. Ihre vollkommenste Ausnutzung wäre dann erreicht, wenn das herkömmliche Nebeneinander so vieler heterogener Lehrgebiete von Sexta bis

Digitized by Google

Oberprima, wobei keines zu wahrer Vollendung gedeiht, in ein planvolles Nacheinander aufgelöst würde, dergestalt, daß innerhalb jeder der drei Hauptstufen des Gesamtlehrganges, von denen die unterste aus später zu erörternden Gründen zweckmäßig auf die beiden Jahrgänge der Sexta und Quinta zu beschränken wäre, eines derselben als Zentralstoff Zeit, Kraft und Interesse der Lehrenden wie der Lernenden vorzugsweise beherrschte, während die anderen daneben erst in zweiter Linie eine vorbereitende bezw. – in den späteren Stufen – eine ergänzende Behandlung erführen, so z. B.

a) auf der **Unterstufe** (Sexta – Quinta): Deutsch und technische Fertigkeiten,

b) auf der **Mittelstufe** (Quarta – Untersekunda): Naturkunde und moderne Fremdsprachen nach **praktischen** Gesichtspunkten, und erst

c) auf der **Oberstufe** (Obersekunda – Oberprima): die eigentliche Spezialität der beiden von hier ab entschieden auseinandertretenden Hauptschultypen; also einerseits, im humanistischen Zweig: Latein, Griechisch und Mathematik, anderseits, auf realistischer Seite: Englisch, Französisch (nach der **literarischen** Richtung) und Mathematik.

Welche Steigerung die Leistungsfähigkeit jeder einzelnen von diesen drei Stufen durch solche Konzentrierung auf ein begrenztes, in seinem Inhalt dem Interessenkreis, in seiner Schwierigkeit der Fassungskraft der betreffenden Altersstufe angepaßtes Lehrziel erfahren würde, läßt sich ohne schultechnische Fachkenntnis ermessen.

Selbst von dem dadurch zeitlich so stark eingeschränkten altsprachlichen Unterricht darf dies erwartet werden. Denn wo auch immer im privaten oder öffentlichen Schulbetrieb dahingehende Versuche gemacht worden sind, überall hat sich die übereinstimmende Erfahrung ergeben, daß „bei der Erlernung einer fremden Sprache die Länge der Zeit, die man verwendet, von geringerem Einfluß ist als das Maß von Einsicht und Reife, das der Lernende mitbringt."

Was der Sextaner nur in mechanischer Aneignung mit unverhältnismäßigem Zeitaufwand erarbeitet, leistet der gereifte Zögling der Oberstufe, vermöge der gründlichen Vorbereitung des sprachgesetzlichen Verständnisses durch das Deutsche und die modernen Fremdsprachen, und gestützt auf die im Geschichtsunterricht mittlerweile gewonnene Bekanntschaft mit dem Anschauungskreis der antiken Welt, in einem Bruchteil der Zeit vollkommener.

Digitized by Google

Das dauernd Wertvolle an der Idee des humanistischen Gymnasiums dürfte gerade auf diesem Wege am wirksamsten gegen die zunehmende Verkennung zu sichern sein, der es durch die dem Zeitbedürfnis wenig entsprechende und auch pädagogisch keineswegs unanfechtbare Form ihrer Verwirklichung augenscheinlich anheimfällt.

Im weiteren wäre der befürwortete Lehrgang durch den relativen Bildungsabschluß, den er für jede der drei Stufen vorsieht, geeignet, in der vorhin unter Nr. 1 bezeichneten Richtung einen dem heutigen System anhaftenden Übelstand von großer Tragweite zu beseitigen: die den privaten wie den öffentlichen Interessen gleichermaßen unzuträgliche Halbbildung derjenigen, die aus den höheren Schulen mit der „Reife für Obersekunda", aber ohne irgendwelche sonstige Reife in das praktische Leben übertreten; das ist fast die Hälfte der Gesamtzahl. —

Der Haupterfolg der Neuordnung würde aber auf dem sozialen Gebiet liegen:

Die Unterstufe, als rein **deutsche** gestaltet, stellt den Anschluß des höheren Schulwesens an die Elementarschule her. Wird sie mit den drei Jahrgängen derselben zu einem zusammenhängenden Organismus verbunden und dieser fünfjährige Lehrgang zur allgemeinen Grundschule für die Jugend sämtlicher Stände erweitert, so wäre den höchsten Ansprüchen genügt, die im sozialen und, daraus folgend, auch im nationalen Interesse an eine zeitgemäße Schulorganisation zu stellen sind. Wenn es überhaupt noch Mittel gibt, den Mächten der Zersetzung zum Trotz das Gemeinbewußtsein gegenüber dem Klassenegoismus systematisch zu stärken, wird die gemeinsame Jugenderziehung eines der erfolgverheißendsten sein.

Jahrelang in demselben menschlichen und vaterländischen Bewußtsein solidarisch verbunden, würden die dereinst zur Erhaltung des Staates Berufenen dadurch die Ethik des Zusammenlebens nach der Methode erlernen, die dem jugendlichen Bewußtsein wie keine andere einleuchtet: durch empirische Gewöhnung. „Die Gleichheit vor dem Gesetz, das in der Schule herrscht, bereitet das Verständnis für die Gleichheit der Pflichten und Rechte im späteren Leben vor, und die Erinnerung, daß oft genug der ärmste Bursche der vorzüglichste Schüler war, dämpft in späteren Jahren ein übertriebenes Klassenbewußtsein herab, eröffnet das Verständnis für manche Forderung der Minderbegüterten und erzeugt die Bereitwilligkeit, billigen Ansprüchen entgegenzukommen" (Tews), — eine staatsbürgerliche Propädeutik, der ein weit tieferer Erziehungswert innewohnen dürfte als dem neuerdings der Schule von wohlwollender Seite

Digitized by Google

zugedachten abstrakten Räsonnement über Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde.

Ein kaum minder beachtenswerter Faktor sozialer Versöhnung wäre endlich darin zu erblicken, daß die neue Schulverfassung der Hoffnung Raum geben würde, der Zutritt zu den höheren und höchsten Bildungsgelegenheiten werde nicht in alle Ewigkeit ein unnahbares Erbrecht der Besitzenden bleiben.

Wie sehr eine dahingehende Reform im Interesse der begabten, aber armen Individuen aus Gründen der Menschlichkeit zu wünschen wäre, bedarf keiner Ausführung. Weniger selbstverständlich wird es erscheinen, daß auch die bürgerliche Gesellschaft daran stark interessiert ist. Die Begründung, die Paulsen (System der Ethik, Band II, S. 429 f.) dafür gibt — allerdings ohne diesen Standpunkt damit zu dem seinigen zu machen — dürfte darüber schwerlich einen Zweifel gestatten:

„Die Spuren, daß die bürgerliche Konstitution der Gesellschaft angefangen hat, sich zu überleben, treten doch schon vielfach zutage. So in der Großindustrie; hier hat die Erstarrung sichtbar begonnen: für die Arbeiter gibt es kein Aufsteigen mehr, die Kinder von Arbeitern werden wieder Arbeiter, in ständigem Kreislauf; und auf der anderen Seite werden sich forterbende Renteneinkommen benutzt, um sich von Arbeit und Wettbewerb überhaupt zu dispensieren. Und etwas Ähnliches wird auch in den sogenannten gelehrten Berufen sichtbar: das Hineinkommen wird mehr und mehr abhängig nicht vom Talent, sondern vom väterlichen Besitz und dem dadurch ermöglichten Aushalten in dem immer mehr sich verlängernden Vorbereitungskursus und der sich ebenfalls immer mehr verlängernden Wartezeit nach den Prüfungen. Zugleich zeigt das Durchdringen des Anciennetätsprinzips bei Anstellungen und Beförderungen, wie auf seiten der Staatsverwaltung immer mehr die Ansicht sich durchsetzt, die in der Verleihung des Amtes ein durch den vorhergehenden Kapitalaufwand wohlerworbenes Recht der Aspiranten sieht. Also auch hier die beginnende Erstarrung, ein Nachlassen des Wettbewerbs um den Preis der Tüchtigkeit. So wird anstatt der Klassenordnung eine neue Ordnung notwendig, um Leben und Bewegung zu erhalten. Und das kann keine andere sein, als die auf strengerer Durchführung des Individualprinzips beruhende: die persönliche Tüchtigkeit des einzelnen allein entscheidend für seine Stellung und Wirksamkeit in der Gesellschaft. Der Weg dazu aber ist: die Ausbildung der einzelnen und ihre gesellschaftliche Verwendung unabhängig machen vom Besitz. — Erweiterung des Wettbewerbs, strengere Durchführung der Personal-

Digitized by Google

ausleſe nach der individuellen Leiſtungsfähigkeit ſtatt der Familienausleſe nach dem Beſitz wird übrigens auch die Regierungsfähigkeit und die Feſtigkeit des Regiments nicht mindern, ſondern ſteigern. Und zugleich iſt ſie geeignet, das Odium zu beſeitigen, womit die Selektion für die höheren Berufe nach dem Beſitz ihre Inhaber und den Staat belaſtet; den durch ihre Beſitzloſigkeit ausgeſchloſſenen Maſſen erſcheint die ganze Staats- und Rechtsordnung als eine Veranſtaltung zur Erhaltung der Vorrechte des Beſitzes."

Der entſcheidende Schritt der Beſſerung dürfte demnach darin beruhen, dem mittelloſen Talent rechtzeitig die Gelegenheit zum Befähigungsnachweis zu eröffnen, wovon es durch die heutige Ordnung der Dinge von vornherein ausgeſchloſſen iſt.

Daß der erkannten Tüchtigkeit die materiellen Mittel weiterer Entfaltung dauernd verſagt bleiben ſollten, iſt unwahrſcheinlich. Das ſoziale Gewiſſen der Geſellſchaft, das doch keineswegs als erloſchen anzuſehen iſt, wird ſich ihr gegenüber ſchwerlich ganz verleugnen, und wenn es geſchähe, würde es ein Gebot der Staatsklugheit ſein, ſich ihrer anzunehmen, nicht nur aus dem von Paulſen hervorgehobenen Geſichtspunkt, um das für ſich allein doch immer ohnmächtige Odium einer direktionsloſen Maſſe zu vermeiden, ſondern wohl mehr noch, weil die Tüchtigkeit, die ſich nur gegen die beſtehenden Verhältniſſe zu behaupten vermag, ein poſitives Element politiſcher Gefahr bildet. Denn ſie iſt es, die, vor die Nullen tretend, ihnen den effektiven Zahlwert gibt.

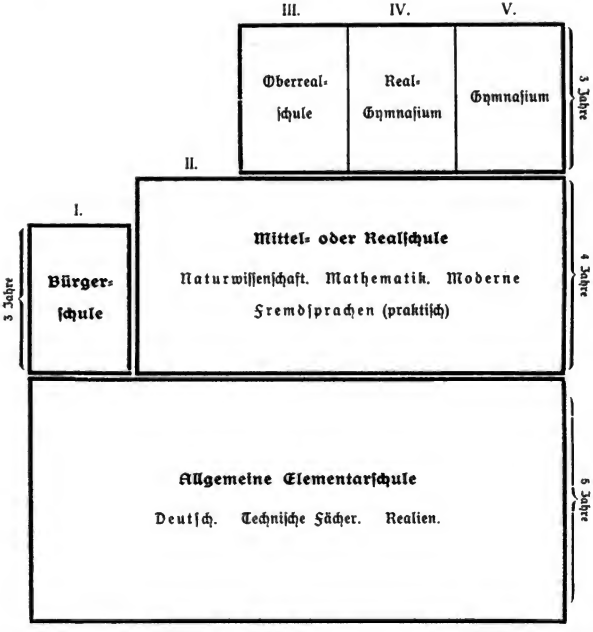
C. Vorausſetzungen der Reform.

Welche Vereinfachung der nunmehr nach ſeiner Zweckmäßigkeit begründete und in ſeinen Grundzügen gekennzeichnete Neubau dem heutigen Zuſtand gegenüber bedeuten würde, veranſchaulicht das umſtehende Schema.

Ob das gegenwärtige Geſchlecht die Ausführung noch erleben würde, die ja nicht im Verwaltungswege von heute auf morgen diktiert werden, ſondern nur in vorſichtiger Umbildung ſchrittweiſe erfolgen könnte, erſcheint bei der tiefgewurzelten Überzeugung von der uneinholbaren Überlegenheit unſeres deutſchen Schulweſens freilich zweifelhaft. Zunächſt würde ſchon viel gewonnen ſein, wenn ſich wenigſtens die Einſicht verbreitete, daß ſie wünſchenswert ſei. Und das wird ſchon hinſichtlich der Fundamentalfrage ſchwer halten:

Um der allgemeinen Elementarſchule die Stätte zu bereiten, müſſen die **Standesſchulen** fallen; was rückſichtslos ge-

Digitized by Google



schehen dürfte, wenn sie ihren Existenzgrund bloß im Standesdünkel hätten. So ist es aber in Wahrheit nicht. Es erheben sich zu ihrer Rechtfertigung vielmehr auch noch andere Erwägungen von mehr objektiver Bedeutung, welche sie als Schutzmittel berechtigter Interessen sanktionieren und ihrer Beseitigung den Charakter der Vergewaltigung geben würden — wenn sie zuträfen!

Die Erwägungen, denen ein derart ausschlaggebendes Gewicht beizumessen wäre, liegen aber weder 1. auf verwaltungsrechtlichem, noch 2. auf finanziellem, sondern allein 3. auf pädagogischem Gebiet.

Unser Standpunkt gegenüber den beiden in Frage kommenden Standesschulen — den Vorschulen und den Mittelschulen — gestaltet sich unter entsprechender Berücksichtigung dieser drei Gesichtspunkte wie folgt:

Digitized by Google

a) in Hinsicht auf die Vorschulen.

Zu 1. Gegen ihre Beseitigung zu gunsten der allgemeinen Volksschule wird selbst von solchen, die ihr aus sozialen Gründen warm das Wort reden würden, häufig doch das Bedenken erhoben, daß die Verwaltungsbehörden dann wohl oder übel, dem Grundsatz der Gewerbefreiheit zufolge, allerlei privaten Schulunternehmungen von fragwürdigem Wert Spielraum gewähren müßten.

Diese Befürchtung ist verwaltungsrechtlich unbegründet. Der § 6 der Reichsgewerbeordnung schließt das private Unterrichts- und Erziehungswesen aus dem Geltungsbereich der Gewerbefreiheit ausdrücklich aus, und die heute noch in Kraft stehenden preußischen Ministerialverordnungen beobachten dem Privatschulwesen gegenüber keineswegs eine grundsätzlich entgegenkommende, sondern eine steigend ablehnende Tendenz. Schon die grundlegende Bestimmung der „Staatsministerialinstruktion vom 31. Dezember 1839" (§ 1) ist dafür bezeichnend: „Privatschulen und Privaterziehungsanstalten sollen nur da, wo sie einem wirklichen Bedürfnisse entsprechen, also nur an solchen Orten gestattet werden, wo für den Unterricht der schulpflichtigen Jugend durch die öffentlichen Schulen nicht ausreichend gesorgt ist." Und diese Vorschrift wird – der milderen Praxis einiger Bezirksregierungen entgegen – durch die ergänzenden Instruktionen vom 10. Januar 1862 und vom 3. September 1863 noch eigens in verschärfendem Sinne interpretiert.

Nicht so also verhält sich's nach den Verwaltungsnormen, daß die nachgesuchte Konzession ohne gravierende Hinderungsgründe erteilt werden müßte, sondern so, daß sie ohne zwingende Empfehlungsgründe versagt werden muß; und als hinreichender Grund dieser letzteren Art gilt nur die Untauglichkeit der vorhandenen Volksschule.

Die Konzessionierung ist also prinzipiell Ausnahme, nicht Regel, und das zuverlässigste Mittel, sich dagegen zu schützen, haben die Kommunen selbst in der Hand: die Hebung der Volksschule. Freilich ist es kein billiges Mittel; denn:

Zu 2. Durch die Auflösung der Vorschulen in die Volksschule würde der Aufwand für diese unzweifelhaft eine sehr bedeutende Steigerung erfahren, zunächst mittelbar durch den Fortfall der Schulgelderträge, die heute die Kosten der Vorschulen annähernd decken, dann aber noch weit mehr unmittelbar durch die wesentliche Betriebserweiterung und -Verbesserung, die damit für die Volksschule untrennbar verknüpft wäre.

Digitized by Google

Ebensowenig ist allerdings anderseits daran zu zweifeln, daß diese Mittel in jeder erforderlichen Höhe in dem Augenblick zu Gebote stehen werden, wo die Kinder der „oberen Zehntausend" ihren Einzug in die gemeinsame Bildungsstätte halten. Das persönliche Interesse, das die herrschenden Klassen dann an der Volksschule haben, wird eine vollkommenere Bürgschaft musterhafter Betriebsbedingungen sein, als das mehr konventionelle Wohlwollen, dessen sie sich zur Zeit erfreut.

Die eigentliche Entscheidung drängt sich also durchaus in der letzten Frage zusammen:

Zu 3. Kann den Kindern dieser Kreise die Mischung unbeschadet ihrer geistigen und sittlichen Entwicklung zugemutet werden oder nicht?

In beider Beziehung hört man schwere Befürchtungen äußern. Sofern dieselben ehrlich gemeint sind und nicht bloß zur Verschleierung der in Wahrheit bestimmenden Standesrücksichten höflich vorgeschützt werden, besteht die Möglichkeit der Verständigung auf dem neutralen Boden der Erfahrungstatsachen.

Was zunächst die **sittlichen** Konsequenzen betrifft, so wird hinsichtlich der angeborenen Charakteranlage wohl keinerseits bestritten, daß Güte und Bosheit über die Menschheit ohne Unterschied der Herkunft verteilt sind.

Es kann sich hier also allein um die Frage handeln: ob die moralische Atmosphäre, innerhalb deren sich die **Charakterentwicklung** vollzieht, in den Massen, welche die Volksschule bevölkern, im Durchschnitt eine derartige sei, daß die unter ihrem Einfluß erworbenen Eigenschaften des Nachwuchses die Kinder der besser situierten Kreise mit der Gefahr der sittlichen Infektion bedrohen würden?

Nur wer jede menschliche Fühlung mit jenen Massen verloren hat und die Schwächen des eigenen Gesellschaftskreises geflissentlich übersieht, kann es wagen, diese Frage schnellfertig zu bejahen.

Eine Prüfung des objektiven Tatbestandes gibt dazu keine Veranlassung, gleichviel welchen von den sozial-ethischen Hauptmaßstäben man dabei zu Grunde legen mag, sei es das Verhältnis zwischen Arbeit und Genuß und die vorherrschende Richtung des letzteren; sei es das durchschnittliche Verhalten zu den sittlichen Ordnungen des Gemeinlebens in Familie, Beruf und Staat und zur Religion; sei es endlich das menschliche Verhältnis der verschiedenen Gesellschaftsklassen zueinander.

In allen diesen sittlichen Beziehungen ergibt eine unbefangene Beobachtung des öffentlichen und privaten Lebens in Verbindung mit den

Digitized by Google

Ermittlungen der Moralstatistik zwar in Hinsicht auf die äußeren Erscheinungsformen des Unsittlichen in den verschiedenen Ständen gewisse charakteristische Durchschnittsunterschiede je nach Maßgabe der äußeren Lebensverhältnisse und der in ihnen begründeten spezifischen Versuchungen, aber durchaus nicht eine quantitative Mehrbelastung der einen zu gunsten der anderen nach Umfang oder Grad der Anomalie.

Läßt sich daraus nun auch noch keine untrügliche Bilanz auf den positiven sittlichen Fonds ziehen, so dürfte dem unparteiischen Beurteiler doch auch schon diese negative Feststellung genügen, die vorliegende Erziehungsfrage im Sinne einer vertrauensvollen Annäherung zu entscheiden.

Ob sie auch dem eingewurzelten Standesbewußtsein genügen wird, das durch Tradition gewöhnt ist, in jedem derartigen Annäherungsversuch eine Gefährdung des eigenen Nachwuchses zu erblicken, ist weniger gewiß. Ihm gegenüber möchte es sich denn aber verlohnen, einmal an die geschichtliche Wahrheit zu erinnern, daß, wo immer Nationen durch sittliche Entartung dem Untergang verfallen sind, der Krankheitsprozeß ohne Ausnahme von oben nach unten fortgeschritten ist, niemals umgekehrt. Denn mögen die Massen der körperlich Arbeitenden den Besitzenden auch in wachsender politischer Entfremdung gegenübertreten, in der äußeren Lebensführung folgen sie dennoch immer und überall unwillkürlich ihrem Beispiel; ein Sachverhalt, aus dem sich nun erst recht — solange man die Moral der oberen Klassen noch als eine im wesentlichen gesunde ansehen darf — für die Jugenderziehung nicht die Absonderung, sondern der Zusammenschluß als das Folgerichtige ergibt, um die Elemente, die zur Zeit noch unerzogen, aber doch in der Wurzel auch noch unverdorben sind, eben vermöge jenes Nachahmungstriebes zu heben.

Nur ein Bedenken, das indessen kaum noch in die Sphäre des Moralischen fällt, könnte man dagegen vielleicht mit einem gewissen Schein des Rechts erheben: die äußeren Manieren. Keinesfalls aber wird man etwaige unliebsame Wirkungen in dieser Richtung als ernstlichen oder gar als dauernden Erziehungsschaden veranschlagen dürfen.

Gewiß wird mancher Kraftausdruck und manche Unart mit nach Hause gebracht werden. Aber einerseits sind diese Erscheinungen doch keine spezifische Eigenheit der Volksschule; auch die höheren Schulen haben ihre Matadore, die den Charakter der Flegeljahre in seiner Reinheit darstellen. Und anderseits wird die Aufsicht des Lehrers, sobald sie sich nicht mehr auf eine unübersehbare Schar zu verteilen braucht, hier das Ihrige zur Verhütung mit Erfolg tun.

Digitized by Google

Und ähnlich verhält es sich auch mit der ernstesten aller Erziehungsgefahren: der verfrühten Einweihung in die sexuellen Geheimnisse. Auch sie darf keinesfalls der Volksschule allein zur Last gelegt werden. Sie ist eine unvermeidliche Begleiterscheinung jedes schulmäßigen Gruppenbetriebs — einer von den wenigen Punkten, in denen die häusliche Einzelerziehung durch Privatlehrkräfte der Schule pädagogisch entschieden überlegen ist.

Dürfen also angesichts dieser Erwägungen der allgemeinen Volksschule keinerlei Gebrechen zugeschrieben werden, die nicht im Wesen aller Gruppenerziehung überhaupt begründet wären, so wird sie in sittlicher Hinsicht zum mindesten als unbedenklich anerkannt werden müssen.

Ein ganz anderes Verhältnis scheint dagegen nun obzuwalten im Bereich der **unterrichtlichen** Interessen.

So wenig wir uns von einem Wertunterschied der Stände, und vollends der beiderseitigen Schuljugend, im Sittlichen zu überzeugen vermochten, hier liegt er vor. Nicht zwar in bezug auf die angeborene Begabung, wohl aber in Hinsicht auf den Grad der erworbenen Schulreife, eine Distanz, die unter Umständen entscheidend werden kann für das Durchschnittsergebnis des Unterrichts. Und in der Tat sind ungünstige Erfahrungen in dieser Beziehung nicht in Abrede zu stellen. Vorurteilsfreie Eltern in großen Städten, die ihre Kinder, des bequemeren Schulweges halber, statt in die Vorschulen der höheren Knabenlehranstalten in die benachbarte Volksschule geschickt haben, mußten teils von dem Versuch wieder abstehen, weil der Unterrichtsfortschritt hinter dem der entsprechenden Vorschulklassen allzu erheblich zurückblieb, teils zur Erzielung des gleichen Ergebnisses ein weiteres, viertes Jahr zugeben.

Namentlich der Fortschritt im Deutschen wurde durch die Gemeinschaft mit den sprachunreifen Kindern der ärmeren Kreise gehemmt, eine Tatsache, die denn auch den Gegnern der allgemeinen Volksschule von jeher den geeignetsten und meistbenutzten Angriffspunkt bietet.

Nichtsdestoweniger würde es eine übereilte Schlußfolgerung sein, wenn man diesen anfänglichen Qualitätsunterschied nun ohne weiteres als dauerndes geistiges Hemmnis einschätzen und daraus für die besser Geförderten das Bedürfnis nach Absonderung in Spezialanstalten herleiten wollte. Daß er dazu werden kann und bei dem gegenwärtigen Zustand unserer Volksschulen auch tatsächlich dazu wird, ist nicht zu be-

Digitized by Google

ſtreiten. Aber daß er unter allen Umſtänden dazu werden müßte, kann nicht zugegeben werden. Im Gegenteil: lediglich von den Umſtänden, unter denen gearbeitet wird, hängt es ab, ob es ſo wird. Sind ſie normal, ſo ergibt ſich eine weſentlich andere Entwicklung. Und ſie werden normal ſein, ſobald die Erſtlingsſchule der Armen zugleich auch die der Reichen und Vornehmen ſein wird.

Dafür gibt das bayriſche Unterrichtsweſen den Erfahrungsbeweis im großen.

Zunächſt zwei intereſſante Berichte über die ſoziale Zuſammenſetzung des Schülermaterials in der dortigen allgemeinen Volksſchule:

1. Aus Würzburg: „Die hieſige Volksſchule wird von Kindern aller Bevölkerungsklaſſen beſucht. Die Kinder des hieſigen Regierungspräſidenten beſuchten alle die Volksſchule. Alle Regierungs- und Gerichtsbeamten, hohe und höchſte Offiziere, auch Generäle ſchicken ihre Kinder in die Volksſchule, und zwar in dieſelben Klaſſen, welche auch die Kinder der Handelswelt, des reichſten und ärmſten Bewohners unſerer Stadt aufweiſen. Wir haben hier alſo keine Klaſſen- bezw. Kaſtenvolksſchule. Das reichſte und das ärmſte Kind, das Kind des höchſten Beamten und ärmſten Tagelöhners beſuchen die gleichen Klaſſen unter denſelben Lehrern."

2. Aus München: „Man hat mich aufgefordert, wenigſtens einen Palaſtbeſitzer oder Miniſter namhaft zu machen, der ſeinen Sohn in die Volksſchule ſchickt. Dieſer Aufforderung kann mit Leichtigkeit entſprochen werden, und es ſoll deswegen nicht verfehlt werden, hier eine Reihe von Namen anzuführen: Exzellenz Freiherr Dr. von Lutz, Kultusminiſter, ſchickte ſeinen Sohn Paul in die Volksſchule. Ein Gleiches geſchah von den Miniſtern Exzellenz von Barr und von Feilitzſch; Graf von Holſtein, Graf von Yrsich, Graf von Pückler, Graf Fugger, Fürſt Cantacuzene ſchickten ihre Söhne in die Volksſchule. Exzellenz General Streits Sohn, General von Müllers Sohn beſuchen die Volksſchule, oberſter Schulrat und Profeſſor von Chriſt ſchickt ſeine Söhne ebenfalls dorthin. Desgleichen die Univerſitätsprofeſſoren Dr. von Geott, Dr. Lotmar, Dr. Haushofer, v. Geyer. Die Volksſchule beſuchen ferner die Söhne des Präſidenten v. Zweck, des Miniſterialrats v. Huller, die Söhne des höheren Militärs in Unzahl, wie z. B. die des Generals v. Büller, der Oberſten v. Schuh, v. Klenze, v. Fels uſw. Das ſind indes nur einige Namen; dieſelben könnten aber auch ſehr reichlich vermehrt werden, wenn hierüber ſpezielle Erhebungen an den einzelnen Schulen gepflogen würden."

Digitized by Google

In bezug auf

1. die zeitliche Ausdehnung der allgemeinen Elementarschule,
2. das prozentuale Verhältnis der privatim Unterrichteten oder aus anderen Gründen dort nicht eingeschulten Kinder,
3. die pädagogischen Erfahrungen, die mit der Zusammenführung so verschiedenartiger Elemente gemacht worden sind,

berichtet Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner-München, indem er zunächst auch seinerseits die unveränderte Beteiligung der höchsten Beamten-, Offiziers- und Adelskreise durch Anführung von Namen bestätigt, auf Ersuchen folgendes:

zu 1. daß die Unterrichtsgemeinschaft sich über die ersten fünf Schuljahre erstreckt;

zu 2. daß den 37 000 Kindern dieser Jahrgänge in München nur 300 gegenüberstehen, die nicht die allgemeine Elementarschule besuchen, und zwar 80, die krankheitshalber privatim unterrichtet werden, die übrigen als Zöglinge der Seminarübungsschulen;

zu 3. daß „von einem Herabdrücken des Bildungsniveaus der Volksschule durch die Kinder geringerer Stände keine Rede sein könne; im Gegenteil zeige es sich nur zu häufig, daß die Kinder dieser Stände unter den ersten sich befinden, während die oft sehr zerstreuten und nervösen Kinder der vornehmen Familien nicht immer unter den Besten glänzen."

Selbstverständlich macht sich der verschiedene Grad der Schulreife im ersten Unterrichtsstadium auch dort geltend, aber nicht lange. Schon nach kurzer Zeit vollzieht sich unter den günstigen äußeren Betriebsbedingungen der Angleich, und zwar nicht nach unten hin, sondern nach oben. — Die beste Apologie der allgemeinen Volksschule, die man wünschen kann.

Nur eine Ergänzung ist noch denkbar und wünschenswert, um den Qualitätsunterschied für die Leistungsfähigkeit überhaupt unwirksam und die Schulorganisation zu einer technisch vollendeten zu machen: die systematische Absonderung der Elemente, die infolge ihrer Veranlagung dem normalen Unterrichtsfortschritt dauernd nicht zu folgen vermögen, in Spezialklassen, und zwar nicht erst, wie in dem sonst so vollkommenen „Mannheimer System", vom Ende des ersten Schuljahres ab, sondern auch schon zu Beginn desselben. Die bei der Aufnahmeprüfung schulunreif Befundenen würden

Digitized by Google

in einen einjährigen, auf die Dauer der Schulpflicht nicht anzurechnenden Vorkursus, einen „Kindergarten" – nicht im Charakter der Kinderbewahranstalt, sondern im schulmäßigen Sinne Fröbels – zu verweisen sein. Also auch eine „Vorschule", aber eine solche, die sozial-pädagogisch nicht nur zu verantworten, sondern anzustreben ist.

In dem eben gebrauchten Ausdruck „sozial-pädagogisch" prägt sich der durchgreifende Unterschied der vorstehend befürworteten Organisation von der zur Zeit herrschenden aus: Die Kombination der sozialen Erziehungszwecke mit den individuellen, soweit sie ohne Beeinträchtigung der letzteren irgend statthaben kann. Als Gesetz formuliert, würde sie etwa dieses besagen:

Für die dem Alter nach zusammengehörige Jugend sämtlicher Stände ist die Schulgemeinschaft als das im sozialen Interesse grundsätzlich Richtige solange aufrecht zu erhalten, bis das durch die Lebensziele gegebene Bedürfnis nach quantitativer und qualitativer Differenzierung der Bildungsinhalte die Abzweigung entsprechender Spezialschulen mit innerer Notwendigkeit begründet.

Wer diesem Standpunkt beipflichtet, wird nicht umhin können, sich nun auch im letzten streitigen Punkt dazu zu bekennen:

b) in Hinsicht auf **die Mittelschulen.**

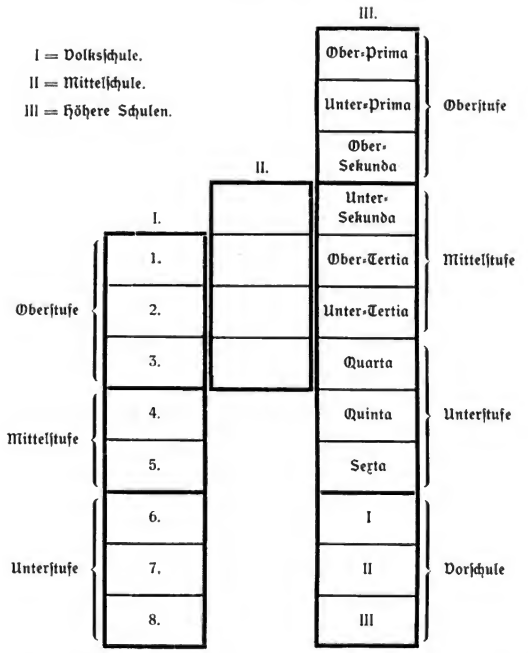
Diese Schulen könnten in unterrichtlicher wie in sozialer Beziehung eine ungemein wichtige Mission erfüllen, wenn sie

I. vermöge ihrer Organisation wirklich ein von beiden Seiten her zugänglicher Mittelbau zwischen den höheren Schulen und der Volksschule wären und

II. vermöge ihres Lehrplanes eine nach Umfang und Inhalt hinreichende und zuverlässige Grundlage allgemeiner Bildung für alle höheren Berufsformen des Mittelstandes böten.

Zu I würde erforderlich sein, daß sie erst in dem Stadium des jugendlichen Entwicklungsganges einsetzen, wo die individuelle Begabung für die unter II bezeichneten Berufe durch Beobachtung hinreichend ermittelt sein kann (nach Abschluß der Mittelstufe in den Volksschulen, gegen Ende der Unterstufe – Quarta – der höheren Schulen); schematisch – im Rahmen der heutigen Organisation – dargestellt folgendermaßen:

Digitized by Google



Zu II wäre ein Lehrgang vom Bildungswert, doch nicht mit dem Bildungsinhalt der Realschule erforderlich: das sprachwissenschaftliche Übergewicht dort muß hier dem realwissenschaftlichen weichen und das letztere durchaus nach Richtung der praktischen Anwendung gravitieren. Dadurch wird, um von der Gestaltung jenes Inhaltes im einzelnen hier zu schweigen, eine Ausdehnung des Lehrganges auf vier Jahre bedingt.

Nach diesem zweifachen Maßstab beurteilt, erscheinen die zur Zeit bestehenden Mittelschulen beider Gattungen, die von unten auf selbständigen sowohl wie die kombinierten, der Verbesserung fähig und bedürftig.

Digitized by Google

α. Die selbständige Mittelschule.

Sie unterliegt zunächst erheblichen sozialen Bedenken.

Die Existenz ihrer drei untersten Jahrgänge ist bei dem völlig gleichen Lehrplan und Lehrwert der drei entsprechenden Volksschulklassen eine durch nichts zu rechtfertigende Konzession an den Standespartikularismus. Erst im vierten Jahrgang findet die willkürlich konstruierte Scheidewand eine sachliche Motivierung durch das hier einsetzende Französische. Aber sie müßte sie nicht finden. Das Französische könnte zwei Jahre später bei der größeren geistigen Reife und einem geeigneten Lehrverfahren genau so gut zu seinem Recht kommen und würde dann nicht die Absonderung in einem Alter bedingen, wo sie schlechterdings noch nicht eine geistige Taxe, sondern lediglich eine Geldfrage sein kann, indem die Zahlungsfähigen der höheren Bildungsgelegenheit teilhaftig werden auf die Gefahr hin, sie gar nicht zu verdienen, die Mittellosen davon ausgeschlossen bleiben auf die noch ernstere Gefahr hin, daß ungewöhnliche Talente dabei entweder unentdeckt verkümmern oder, wenn sie sich nachmals im Leben selbst entdecken, unheilvolle Pfade wandeln.

Daß diese soziale Unbilligkeit auch den höheren Schulen ohne Ausnahme anhaftet, ist ein schlechter Trost. Man hätte in einer Zeit, wo alles darauf hindrängt, sie dort zu beseitigen, nicht noch ein neues, derartiges Gebilde schaffen sollen.

Die preußische Staatsregierung, die diese Schulform bis heute grundsätzlich nicht begünstigt, hat sich damit an sozialem Verständnis mancher städtischen Schulverwaltung überlegen gezeigt.

Die Urheber und Gönner der Einrichtung pflegen nun diesem Bedenken die Einrede entgegenzusetzen, daß damit doch einem weitverbreiteten Bedürfnis gedient sei. Gewiß. Die Frequenz dieser Schulen beweist es. Es fragt sich nur, was für einem Bedürfnis?

Dem einer wirklich höheren Bildung, die einen besonderen Schultyp verlohnen könnte, jedenfalls nicht. Wir kommen damit auf den Lehrwert der Mittelschule.

Selbst die günstigsten Bedingungen vorausgesetzt, die in Wahrheit nicht erfüllt sind, die Schulen dieses Namens böten 1. alle einen erkennbaren, im wesentlichen übereinstimmenden Typus, und zwar alle den relativ vollkommensten neunjährigen, und sie würden 2. auch alle von der Mehrheit der Zöglinge voll absolviert, so wäre ihnen gleichwohl dasjenige, was in dem oben entwickelten Organisationsgesetz als einziger zureichender Sachgrund für die Errichtung besonderer Schulgebilde an-

Digitized by Google

erkannt wurde, noch immer nicht zuzuerkennen: ein spezifischer, nach Inhalt und Umfang ihnen eigentümlicher Bildungsgehalt. Sie sind — mit ganz vereinzelten Ausnahmen, wie z. B. die Knabenmittelschulen von Altona und Stettin, die durch ihren vortrefflichen, lückenlosen Lehrplan aus der Kategorie der „Mittelschulen" im Sinne der preußischen Normativbestimmungen vom 15. Oktober 1872 überhaupt ausscheiden und sich zu vollwertigen höheren Lehranstalten erheben — lediglich verschlechterte Realschulen, da ihnen das Englische und die eigentliche Mathematik fehlt; und es ist eine durchaus gerechte Einschätzung ihres inferioren Charakters, daß sie trotz der gleichen Lehrdauer keinerlei offizielle „Berechtigung" haben. Der Sachverhalt ist aber in Wirklichkeit noch um vieles ungünstiger:

Die meisten Mittelschulen haben von vornherein bloß einen achtjährigen Kursus, und die dem Plane nach neunjährigen werden von den weitaus meisten Zöglingen nicht bis zum Schulziel besucht. Der Rückgang der Frequenz beträgt im Durchschnitt der Schulen, von denen uns gedruckte Jahresberichte vorliegen, Jahr für Jahr:

vom 7. zum 8. Schuljahr (Klasse III:II) annähernd 40%
„ 8. „ 9. „ („ II:I) stark 50%

Und in diesem Falle sinkt die Mittelschule herab zu einer verschlechterten Volksschule. Denn wenn der achtjährige Volksschulkursus das Mindestmaß an Bildung darstellt, das der Staat selbst dem geringsten seiner Bürger gesichert sehen will, können die vielen Hunderte von französischen Stunden, die der Mittelschullehrplan in diesen acht Jahren vorsieht, nur auf Kosten der notwendigsten Bildungsinteressen abgezweigt werden. Und es wird hier nun offensichtlich, welches „Bedürfnis" es in Wahrheit ist, dem die Mittelschule gegenwärtigen Typs ihren großen Zuspruch verdankt: das Bedürfnis nicht der Bildung, sondern der gesellschaftlichen Absonderung.

Solchen Bestrebungen aus öffentlichen Mitteln Förderung zu gewähren, ist aber nicht die Aufgabe des Gemeinwesens. Es wird sich daher empfehlen, auch diese Standesschule als solche zu beseitigen, nicht indem man sie auflöst, sondern indem man sie durch Verleihung eines entsprechenden Eigengehalts zu einem wirklichen Typus vom Niveau der Realschule weiterentwickelt.

Durch die Einführung der allgemeinen Elementarschule würde diese Umbildung als selbständige Aufgabe natürlich fortfallen, indem sie dann mit der nun zu behandelnden abschließenden Reformaufgabe in eins zusammenfiele: der Umbildung der kombinierten Mittelschule.

Digitized by Google

β. Die kombinierte Mittelschule.

Wir bezeichnen mit diesem terminus die andere Form der Mittelschule, die sich erst in einem späteren Stadium des Volksschullehrganges (nach dem fünften oder sechsten Schuljahr) aus diesem abzweigt und ebendamit in organisatorischer Hinsicht den Rücksichten gerecht wird, welche die von unten auf selbständige Mittelschule, wie zu zeigen versucht wurde, vermissen läßt.

Mit dem rechten Inhalt ausgestattet, dürfte sie sich als ein überaus wohltätiges Mittelglied in unserem vielgestaltigen Schulorganismus bewähren.

Dazu wäre an äußeren Verbesserungen außer der schon erwähnten Verlängerung ihres Lehrganges um ein viertes Jahr dessen Erweiterung durch Hinzunahme des Englischen und der Mathematik erforderlich. Der entscheidende Maßstab ihres Wertes wird aber darin liegen, durch welche Gesichtspunkte innerhalb dieses Umrisses der Lehrplan und das Lehrverfahren im einzelnen beherrscht werden.

In dem Maße, in dem es ihr gelingt, in der Auswahl und Behandlung der Unterrichtsstoffe die Zweckbeziehung auf das praktische Leben als durchgreifendes Gesetz zur Geltung zu bringen, wird sie zu dem werden, was sie ihrer Anlage nach sein soll: zu einer zuverlässigen Bildungsgrundlage für alle sogenannten mittleren Berufe, seien es Beamtenstellungen im Staats- und Kommunaldienst, oder die verantwortlicheren Posten im Handels- und Gewerbebetrieb oder auch die selbständigen Positionen der Handwerksmeister und kaufmännischen Geschäftsinhaber. Dazu würde beispielshalber folgendes anzustreben sein:

1.[1]) eine wesentlich vollkommenere Beherrschung des Deutschen, als sie heute insgemein in diesen Kreisen anzutreffen ist;
2. eine gewandte Handhabung des Englischen und Französischen im Interessenkreis des alltäglichen Lebens;
3. eine Behandlung der Realfächer als „angewandter Wissenschaft", also etwa
   der Geographie als Verkehrskunde,
   der Geschichte als Bürgerkunde,
   der Naturwissenschaft als technologischer Propädeutik,
   der rechnerisch-mathematischen Fächer als „bürgerlicher Rechnungsarten" in der modernen Ausdehnung dieses Begriffs (Geldverwaltungskunde, Steuereinschätzungen, Versicherungsberechnungen, rechnerische Seite des Verkehrswesens usw.).

[1]) Eine eingehende Ausführung dieser hier nur angedeuteten Erfordernisse findet sich in des Verfassers Buch „Die neue Frau" (Cotta, Stuttgart), Seite 74–126.

Digitized by Google

Je mehr die zur Wahrnehmung dieser Bedürfnisse von Hause aus berufene Realschule auf die unmittelbare Fühlung mit dem praktischen Leben hat verzichten müssen, um den Anschluß an die Oberrealschule aufrecht zu erhalten, der ein starkes Übergewicht der sprachwissenschaftlichen Bildungselemente bedingt, desto dringender bedürfen wir einer Anstalt, die sich jener wichtigen Interessen nicht nur nebenher anzunehmen vermag, sondern in ihnen ihre eigentliche Aufgabe findet.

In welcher Weise etwa der vorgesehene vierjährige Kursus die verfügbare Zeit auf die verschiedenen Lehrgebiete nach Maßgabe ihrer Bedeutung ökonomisch zu verteilen hätte, zeigt die folgende Lehrplantabelle.

Unterrichtsplan

eines 4jährigen Mittelschulkurses:

	Klasse	IV.	III.	II.	I.	IV.	III.	II.	I.
	Religion	2	2	2	2				
Sachunterricht.	Naturkunde	4	4	4	4	2 Naturgeschichte 2 Physik	2 Naturgeschichte 2 Physik	2 Naturg. 2 { Physik { Chemie	1 Naturg. 3 { Physik { Chemie
	Geographie	2	2	2	2				
	Geschichte	2	2	2	2				
	Mathematik	6	5	5	5	4 Rechnen 2 Geometrie	3 Rechnen 2 Geometrie	3 { Rechnen { Algebra 2 Geometrie	3 { Rechnen { Algebra 2 Geometrie
Sprachunterricht.	Deutsch	6	5	5	5				
	Englisch	–	4	4	4				
	Französisch	5	5	5	5				
Technische Fächer.	Zeichnen	2	2	2	2				
	Turnen	2	2	2	2				
	Gesang	2	1	1	1				
	Summe	33	34	34	34				

Digitized by Google

Welche Endziele den einzelnen Fächern gesteckt werden dürfen, wird dann gänzlich von der Beschaffenheit des Fundamentes abhängen, das die Volksschule in den vorhergehenden fünf Jahren bereitet hat. Sollte es gelingen, sie durch Herstellung normaler Betriebsbedingungen auf die volle Höhe ihrer Leistungsfähigkeit zu erheben, so wird das Endergebnis des neunjährigen Bildungsganges sicherlich ein solches sein, daß es dann kein unbescheidener Wunsch mehr wäre: der so gestalteten Bildung möge der Wert der Einjährig-Freiwilligen-Reife zuerkannt werden, da sie der Untersekundanerbildung inhaltlich wenn auch nicht gleichartig, so doch gewiß gleichwertig sein würde.

Trägt man Bedenken, diese Berechtigung sogleich schon an die Abgangsprüfung zu knüpfen, so dürfte es doch ganz unbedenklich sein, den Absolventen dieser Schule versuchsweise den nötigen Altersdispens zu gewähren, der ihnen den Befähigungsnachweis vor den besonderen Prüfungskommissionen für Einjährige ermöglichen würde. Daß sie dabei schlechter abschneiden sollten als die in einer Presse Vorbereiteten, ist nicht anzunehmen.

Eine Neuordnung in diesem Sinne würde übrigens auch nicht ohne günstigen Einfluß auf das höhere Schulwesen bleiben. Die derart vervollkommnete Mittelschule würde nämlich einen Übelstand beseitigen helfen, der sich dort als starkes Hemmnis fühlbar macht und durch Herabminderung der unterrichtlichen Durchschnittserfolge die Leistungsfähigkeit der betreffenden Anstalten in der öffentlichen Beurteilung zu schädigen geeignet ist: die Belastung der Unter- und Mittelklassen mit solchen Elementen, die geistig nicht ins Ensemble passen.

Wie stark sie in den einzelnen Schulen vertreten sind, entzieht sich in Ermangelung einer eingehenden und zuverlässigen Reichsschulstatistik der Feststellung. Nach dem aus verschiedenen westdeutschen Großstädten vorliegenden Material, das wohl im wesentlichen als typisch angesehen werden darf, ist der Betrag ein recht hoher:

Ein Vergleich des Besuches der Unter-Sekunda mit demjenigen der Ober-Sekunda aller drei höheren Knabenschulformen ergibt danach einen durchschnittlichen Rückgang um fast 50%.

Das ist die eine Kategorie derer, die anderswohin gehörten, und zwar die bessere: sie hat wenigstens die Einjährigen-Berechtigung erreicht.

Ein weiterer Vergleich läßt die andere, bedenklichere erkennen, die selbst dies relative Ziel nicht zu erreichen vermag: der Rückgang von

Digitized by Google

Serta bis Unter-Sekunda. Er beträgt im selben Durchschnitt aller drei Schulformen 30%.

Das Unersprießliche dieses Zustandes für die Schulen wie für die Schüler ist nicht zu verkennen. Leider aber kann es hier nicht, wie es in der Volksschule möglich wäre, a limine durch Ausscheidung der Minderbefähigten in einer Aufnahmeprüfung beseitigt werden, weil die Qualifikation zu wissenschaftlicher Ausbildung ja eben erst durch Erprobung ermittelt werden kann. Die Absonderung darf billigerweise erst dann in Betracht kommen, wenn diese Ermittelung ein zuverlässiges Urteil ergeben hat, was in der Regel gegen Ende des Quarta-Kursus der Fall ist. Und sie wird auch dann aus Rücksichten, die dem heutigen Standesschulsystem nun einmal eigen sind, niemals von Amts wegen erzwungen, sondern lediglich der elterlichen Entschließung nahegelegt werden können. Dies letztere aber dürfte mit einiger Aussicht auf Erfolg geschehen, wenn den betreffenden Knaben etwas für sie Besseres geboten wird.

Das ist es, was die vorstehend befürwortete Mittelschulreform zu leisten berufen wäre, indem sie den aus Quarta — vielleicht auch noch den aus Tertia Abgehenden — das gewähren würde, dessen sie dringend bedürfen, und das sie jetzt so oft vergeblich suchen: einen wirklichen, auf das praktische Leben zugeschnittenen Bildungsabschluß.

Die in manchen Städten bestehenden „Höheren Handelsschulen" mit drei- bis vierjährigem Kursus und dem Einjährigen-Schein als Abschluß sind dafür ein überzeugendes Beispiel. Daß sie der wertvollen Militärberechtigung zuliebe die Handelslehrfächer hinter die reglementmäßige allgemein-wissenschaftliche Ausbildung zurückstellen müssen und infolgedessen nicht eigentlich als höhere Fachschulen zu bewerten sind, interessiert hier nicht, wohl aber dieses: daß sie überall eine merkliche Entlastung der höheren Knabenschulen bedeuten und in verhältnismäßig kurzer Zeit eine in sich geschlossene bürgerliche Lebensbildung vermitteln. Unser Mittelschulplan scheint uns den guten Grundgedanken dieser Schulen vollkommener zu verwirklichen, insofern er — unter grundsätzlichem Verzicht auf jede bestimmte Fachspezialität — eine gediegene Grundlage des Wissens und Könnens für alle mittleren Berufe vorsieht.

Die Berichtigung der sozialen Wertbegriffe, die wir als Leitmotiv einer gesunden Erziehungspolitik zu begründen suchten, wird endlich, um sich als solches vollkommen auszuwirken, noch auf einen bisher nicht berührten Gegenstand auszudehnen sein, der für das Rechts-

Digitized by Google

gefühl des unparteiischen Sachverständigen etwas peinlich Befremdendes hat: die unverhältnismäßige Minderbewertung des seminarisch gebildeten Lehrerstandes gegenüber den Vertretern des höheren Lehramts. Die landläufige Auffassung der gebildeten Kreise setzt die beiderseitige Berufstätigkeit ungefähr in das Verhältnis von Handwerk und Kunst.

Sie verfehlt die Wahrheit weit.

Was zunächst die Idealität der Berufsauffassung betrifft, so vergleiche man, um ein Durchschnittsurteil zu gewinnen, die Bestrebungen, für welche hüben und drüben die öffentliche Aufmerksamkeit und das Interesse der Behörden in Anspruch genommen wird.

Was sodann die Berufsleistungen angeht, so vergegenwärtige man sich zuvor, welche Förderung das Erziehungswesen in Theorie und Praxis von der einen und von der anderen Seite erfahren hat, und unterrichte sich darauf an kompetenter Stelle über die Bewährung beider Kategorien an den Anstalten, wo sie nebeneinander wirken: den Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren, den höheren Mädchenschulen und den Mittelschulen.

Man wird zu dem Ergebnis gelangen, daß es auf beiden Seiten Künstler- und auf beiden Tagelöhnernaturen gibt.

Die Verfassung des öffentlichen Unterrichtswesens würde eine ideale sein, wenn sie in der Lage wäre, die Individuen dieser letzteren Art, statt ihnen die Jugend zu überantworten, einer unschädlicheren Tätigkeit zuzuführen. Da sie das nicht vermag, denselben vielmehr, wofern sie den äußeren Bedingungen genügt haben, sogar die Universität und das höhere Lehramt eröffnen muß, so sollte sie wenigstens eine relativ gerechte sein und dagegen nun auch auf der anderen Seite dem mittellosen Talent ein nachträgliches Aufsteigen in Studium und Laufbahn in jeder Weise erleichtern.

Anstatt dessen macht sie den Unterschied der Bildungswege — den einzigen, der als nicht in der Natur begründeter ausgeglichen werden kann — zu einer Schranke fürs Leben.

Wer über einige Erfahrung im Volksschulwesen verfügt und mit eigenen Augen gesehen hat, wieviele Kräfte, die zu den höchsten Leistungen berufen wären, durch die obwaltenden Verhältnisse zu dauernder Inferiorität verurteilt sind, wird im Interesse dieses Standes wie der öffentlichen Wohlfahrt bereitwillig dazu mitwirken, daß eine Reform des Lehrerbildungswesens, deren wünschenswerte Eigenart darzulegen hier nicht der Ort ist, als unabweisbares Gebot sozialer Ge-

Digitized by Google

rechtigkeit nicht nur allgemein empfunden werde, sondern als solches auch das gleiche Entgegenkommen von seiten der Unterrichtsverwaltungen finde, dessen sich die akademisch gebildeten Lehrer mit ihren Titel- und Gehaltsansprüchen so andauernd erfreuen.

Auch dazu wäre die hier angeregte Umgestaltung der Schulorganisation der grundlegende Schritt, nicht erst auf dem Umweg durch das lebendigere soziale Empfinden der künftigen Generation, sondern schon ganz unmittelbar durch das früher bereits veranschlagte eigene Interesse, das die maßgebenden Kreise dann an der Volksschule und ihren Lehrern haben würden.

Unser Programmentwurf ist abgeschlossen. Entfernt er sich auch weit von den Anschauungen, die im norddeutschen Unterrichtswesen zur Stunde noch das Übergewicht behaupten, so sind es doch nicht Utopien, was er vertritt, sondern Einrichtungen, die sich anderwärts seit Generationen tauglich erwiesen haben, dasjenige großzuziehen, was gerade uns Deutschen mehr als allen anderen not tut: den nationalen Gemeingeist.

Alles, was zu seiner Pflege an den Erwachsenen geschieht, ist Stückwerk, solange der Grund nicht gelegt wird in der Jugend.

Das vermag allein die nationale Einheitsschule.

Kinderzeichnungen und ihre Bedeutung für den ersten Unterricht.

Von Emil Weber in Hamburg.

Das Kind bringt tatsächlich viel mehr mit in die Schule, als der Lehrplan des ersten Schuljahres zu ahnen scheint. Lichtwark.

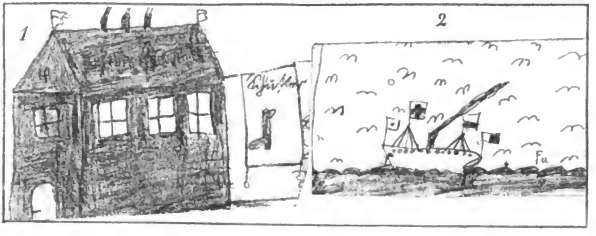
Nichts zeigt das Interesse der Kinder besser und läßt uns daher einen tieferen Einblick in ihr Seelenleben tun als ihre Zeichnungen, die weit mehr Beachtung verdienen, als viele Eltern und Lehrer glauben. „Die außerordentliche Ungenauigkeit," sagt Spencer, „die den Gesetzen der Entwicklung gemäß sich in den ersten Versuchen zeigt, ist nichts weniger als ein Grund, sie zu mißachten."

Was sie interessiert, was sie irgendwie beschäftigt hat, wird von den Kindern gezeichnet; was sie nicht zeichnen, ist, ohne Eindruck auf sie gemacht zu haben, an ihnen vorübergegangen. Überrascht sehen wir, wieviel die Kleinen schon beobachtet haben, wenn sie in dem Alter stehen,

Digitized by Google

daß sie zur Schule müssen. Nichts ist verkehrter, als zu glauben, die Kleinen brächten so gut wie nichts mit in die Schule; hier fange ihre geistige Ausbildung erst an, und der Lehrer müsse sich mit Rücksicht auf ihre geringe Auffassungsfähigkeit mit der Übermittlung des Allerelementarsten begnügen. (Und gerade Lehrer sind oft dieser Meinung und beweisen deren Richtigkeit aus — ihrer Praxis!) Die Sache verhält sich fast umgekehrt: Die Kinder bringen eine ganze Reihe von Erfahrungen und Beobachtungen mit, die für ihre geistige Entwicklung von größerer Bedeutung sind (oder doch werden könnten) als all die gar zu leicht den Boden unter den Füßen verlierenden Gedächtnis- und Verstandesübungen, womit so früh wie möglich zu beginnen die Schule von heute noch für gut hält. . .

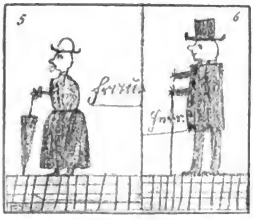
Die hier gebotenen Zeichnungen sind eine kleine Auswahl aus einer Sammlung von Zeichnungen 7—8jähriger Großstadtkinder. Alle Zeichnungen sind selbständige Leistungen, ohne jede Hilfe oder Aufforderung hervorgebracht, am wenigsten sind sie in einem „regelrechten" Zeichenunterricht entstanden; sie sind vielmehr ganz gelegentlich zustande gekommen und durchaus von den Kindern „zu ihrem Vergnügen" gezeichnet worden. Freilich darf man eins nicht übersehen: die Art der Darstellung ist in manchen Fällen von allerlei Unkontrollierbarem mehr oder weniger



beeinflußt. Ehe das Kind imstande ist, ein Haus wie Nr. 1 oder ein Schiff wie Nr. 2 oder einen Menschen wie Nr. 5 und 6 zu zeichnen, hat es schon manches Haus und manches Schiff und manchen Menschen gezeichnet, und nicht selten hat die Mutter oder ein älterer Bruder dabei geholfen und dem jungen Künstler diesen oder jenen Zug beigebracht, der nun in allen seinen Zeichnungen vom Haus, Schiff oder Menschen wiederkehrt, ohne doch ganz sein Eigentum geworden zu sein. Auch hat das Kind schon manche Bilder betrachtet und — allerdings ist das nur

Digitized by Google

bei ganz einfachen Darstellungen möglich – hier und da etwas übernommen, ohne es doch ganz verstanden zu haben. Dennoch bleibt auch in der Art der Darstellung noch vieles, was uns seine Auffassung zeigt; wie dem aber auch sei: uns handelt's sich, wollen wir das Interesse des Kindes erforschen, ja in erster Linie um den Inhalt, darum, was die Zeichnung darstellt, und – darum handelt es sich dem Kinde auch.



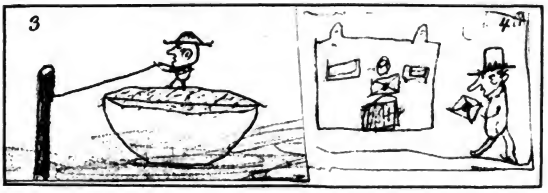
Die erste Periode, wo das Zeichnen des etwa 3- bis 5jährigen Kindes nichts als eine Art Spiel ist, nichts als Freude an der Bewegung der Hand, an der Führung des Stiftes und dem dadurch hervorgerufenen Liniengewirr (dem die Phantasie dann freilich Inhalt und Namen verleiht) liegt schon hinter ihm. Es weiß jetzt schon, was es will. Es hat eine Reihe von Gegenständen in ihren Teilen und Merkmalen kennen gelernt, die will es darstellen. Es zeichnet, was es weiß. Nicht kommt es ihm auf das Wie der Darstellung an; gern gibt das Kind z. B. seinen Zeichnungen Farbe, welche Farbe sie erhalten, ist ihm aber ganz gleich. Es handelt sich ihm nur um das Was, um das Mitteilen des Inhalts; das Zeichnen ist ihm keine Kunst, die Stimmungen und Gefühle ausdrücken oder gar Probleme lösen soll, das Zeichnen ist ihm Sprache. Bezeichnend ist, daß es auf dieser Stufe alles aus dem Gedächtnis zeichnet. Nie sieht das 7jährige Kind sich den Gegenstand, den es zeichnen will, vorher oder während des Zeichnens besonders an. Wozu? Es kennt ihn ja, weiß ja, welche Teile er hat; das Verhältnis der Teile zueinander, die Proportion, kümmert es nicht, noch weniger die Gesetze der Perspektive. In seiner beachtenswerten Arbeit über Kinderzeichnungen sagt Levinstein in dem Kapitel „Zeichnen, eine Sprache“[1]) sehr richtig: „Bildermalerei ist Bilderschreiberei und das Ansehen von Bildern ist ein Bilderlesen ..... Psychologisch gesprochen, zeichnet das Kind nach Vorstellungen und nicht nach seinen Sinneswahrnehmungen.“

Was das Inhaltliche der Zeichnungen angeht, so stehen natürlich im Mittelpunkte des Interesses bei Großstadtkindern ganz andere Gegen-

[1]) Dr. phil. Siegfried Levinstein: Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde. Dazu 169 Figuren auf 85 Tafeln und 18 Tabellen im Text. K. Voigtländers Verlag in Leipzig 1905.

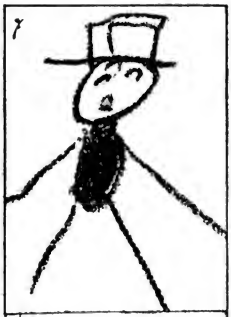
Digitized by Google

stände als bei Landkindern, aus dem einfachen Grunde, weil ihr Interesse an anderen Gegenständen groß wird. Gern zeichnen Großstadtkinder — neben dem Menschen! — Häuser; die Tiere, besonders das Pferd, haben freilich im selben Grade ihr Interesse, sind aber den Siebenjährigen wohl zu schwierig, als daß sie sich so oft damit beschäftigen wie mit dem leichteren Hause. Das zeichnen sie unermüdlich. Eine besonders liebevolle Behandlung wird dabei den Fenstern zuteil: Gardinen und Blumentöpfe fehlen selten. Ebenso oft wird das Dach mit einer Fahne geschmückt. Die wird überhaupt überall angebracht, wo's nur irgend angängig ist. Dann spielt die Eisenbahn eine große Rolle. Wer sie erst einmal gesehen hat, gar schon mit ihr gefahren ist, der will sie auch darstellen. Die Lokomotive als der wichtigste und interessanteste Teil wird zuerst allein gezeichnet, bald wird Wagen auf Wagen „angehängt". Der Eisenbahn macht die elektrische Bahn starke Konkurrenz. Eine noch weit größere Rolle als beide spielen aber bei Kindern einer Hafenstadt, besonders bei Knaben (die Zeichnungen rühren alle von Hamburger Jungen her) die Schiffe. Die werden sozusagen Tag und Nacht gezeichnet, in allen Gattungen: Boote, Schuten (Zchng. 3: Schute



mit Steinkohlen, der „Ewerführer" stößt mit dem Staken vom Pfahl ab), Segelschiffe und Dampfer. In Zeichnung 2 ist sogar versucht worden, bewegtes Wasser darzustellen; die Luft ist ferner von Möwen belebt, die einen „dekorativen Hintergrund" abgeben! Dann interessiert den Großstadtjungen natürlich das Leben auf der Straße: die Straße selbst wird dargestellt, der Hausbau, die Wagen; die elektrische Bahn ist schon erwähnt, ferner alle Personen, die auf der Straße eine Rolle spielen: der Schutzmann, die Straßenreiniger, der Laternenanzünder, der Briefträger, der Schornsteinfeger. Zugleich sehen wir aus diesen Zeichnungen, wie der kleine Künstler mit der menschlichen Figur fertig wird. Er hat schon allerlei gelernt: er weiß schon Vorder- und Seiten-

Digitized by Google



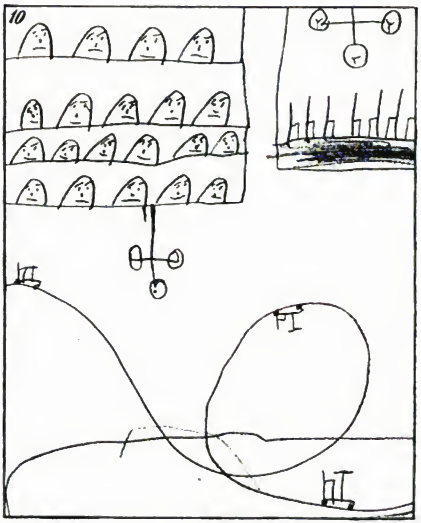
ansicht zu unterscheiden, wenn es ihm auch noch oft einmal passiert, daß er die Knopfreihe bei der Seitenansicht so setzt, wie er es von der — in den ersten Jahren ausschließlich gezeichneten — Vorderansicht her gewohnt ist, oder er sich auch noch einmal damit begnügt, — wie in Schng. 7 — in „genialer Skizze" Arme und Beine nur in Strichen zu geben. Er macht sich sogar schon daran, — z. B. in Schng. 4 und 6 — das Schreiten und — z. B. in Schng. 8 — das „Sich-heben" darzustellen. Der Mensch ist ein ganzes Kapitel für sich. Levinstein widmet ihm das erste Kapitel seines oben erwähnten Werkes; er zeigt hier auf Grund reichen Materials in acht Tabellen die Entwicklung der menschlichen Gestalt: Anwesenheit und Abwesenheit einzelner Körperteile, ihr erstes Auftreten, die Methode ihrer Darstellung usw. vom 4. bis 13. Jahre in ebenso gründlicher wie einfacher Weise.

Ein Gegenstand ganz besonderen Interesses ist für Hamburger Jungen der Kasper auf dem Spielbudenplatz auf St. Pauli; wir finden ihn in Nr. 9 dargestellt. Ein Ereignis in ihrem Leben ist ferner der Besuch des Zirkus: In Zeichnung 10 wird uns die Schleifenfahrt vorgeführt. Mit welch resoluter Sicherheit hat der kleine Zeichner über den Raum verfügt (im „Original" eine Quartseite!): Unten ist die Fahrt in drei Stadien dargestellt: Anfang, Höhepunkt und Abgang; natürlich soll nur ein Rad laufen; sehr merkwürdig ist, daß das Rad ohne den Artisten gezeichnet ist, der doch eigentlich die Hauptsache bei der tollen Fahrt bildet. Links oben die Zuschauer, nur in Ge-

Digitized by Google

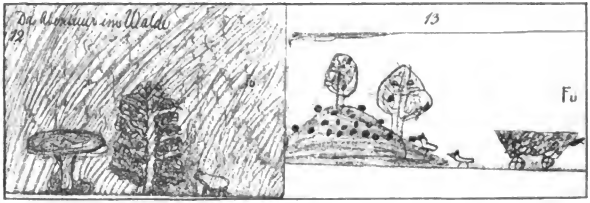
UNIVERSITY OF CALIFORNIA

sichtern dargestellt; rechts oben die Stühle der Musiker, darüber elektrische Lampen. Besondere Beachtung verdient auch Zchng. 11: „An der Alster": obgleich in den Einzelheiten (Bäume, Menschen) sehr primitiv, als Ganzes eine ganz respektable Leistung! Das sind alles Zeichnungen, die darstellen, was das Kind beobachtet, mit seinen Sinnen erlebt hat. Das Kind kann aber noch mehr. Seine rege Phantasie befähigt es auch zur Darstellung des innerlich Erlebten, des Gehörten, im besonderen zur Illustration von Märchen und Gedichten. „Für Kinder gibt es (bis zum neunten Jahre ungefähr) nichts, was sie nicht frei und leicht darstellen könnten: jedes



Digitized by Google

Märchen, die Sage, ein Gedicht finden in ihnen einen Illustrator." (Götze.) Solche „Phantasiestücke" sind in Nr. 12 und 13 wiedergegeben. Die Zeichnung Nr. 12 ist eine Illustration des köstlichen Märchens „Das Abenteuer im Walde" von Johannes Trojan. Den Wald repräsentiert der eine Baum; man sieht, daß es ein trüber Regentag ist. Das Bildchen stellt den Augenblick dar, wo die Kröte nach Hause kommt. Ihr Haus ist der Pilz links; da haben aber schon vier Leutchen vor dem Unwetter Schutz gesucht: Ameise, Grille, Käfer und Schnecke. In Nr. 13 hat das Grimmsche Märchen von „Hähnchen und Hühnchen", die auf den Nußberg gingen, eine Illustration erfahren; rechts sehen wir den — unverhältnismäßig großen — Wagen, den Hähnchen für Hühnchen baute, als dieses sich zu voll gefressen hatte und nicht nach Hause gehen wollte.



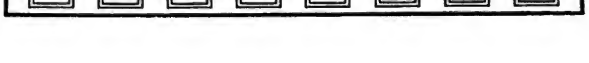
Welcher Wert ist nun diesen Kinderzeichnungen an sich beizumessen? Haben sie künstlerischen Wert: in dem Sinne, daß sie Kunstwerke sind? Nein, darauf können sie keinen Anspruch erheben, aus dem einfachen Grunde, weil in ihnen das Wie der Darstellung noch keine oder doch keine genügende Beachtung findet. Sie erheben diesen Anspruch auch gar nicht; sie wollen die Dinge ja gar nicht in ihrer Erscheinung: in Proportion, Perspektive und Farbe überzeugend-richtig, wiedergeben. Darin unterscheiden sie sich von den Arbeiten des Künstlers, dem das Wie oft wichtiger ist als das Was. Will man zwischen dem Produzieren des zeichnenden Kindes und dem des Künstlers etwas Gemeinsames feststellen, so ist es das, daß beide aus reinem Interesse an den Dingen und zur Befriedigung eines lebendigen Verlangens, ihre Kräfte gestaltend zu betätigen, schaffen.

Und darin liegt der Wert und die Bedeutung des kindlichen Zeichnens: Zeichnend betätigt das Kind seine Kräfte; jede Betätigung bedeutet aber auf dieser Stufe Übung, Stärkung, Heranbildung. „Diese

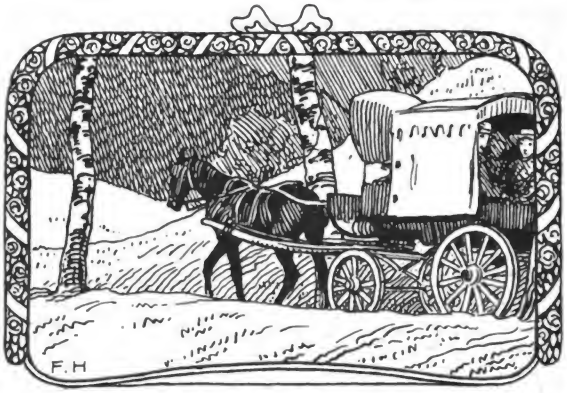
Digitized by Google

Versuche, Sachen, die ihnen in die Augen fallen, zu zeichnen," sagt Spencer, „ist eine instinktive Übung der Perzeptionen, ein Mittel, durch das ihnen größere Genauigkeit und Vollständigkeit der Beobachtung zugeführt wird." Von der Beobachtung kommt das Kind zur Darstellung, die Darstellung führt es zu neuer Beobachtung des Dargestellten und so fort; so wird es dahin gebracht, seine Sinne mit Verständnis zu gebrauchen, bereichert dabei sein Vorstellungsleben und erhält, indem es so für dessen Ausbau eine sichere Grundlage schafft, unbemerkt von der Welt der Wirklichkeit einen gesunden objektiven Sinn übermittelt, der später auch auf anderem Gebiete die Dinge zu sehen und zu nehmen weiß, wie sie sind. Dabei ist es beständig aufs schönste und angenehmste beschäftigt und erfährt so früh die Wahrheit des Goethischen Wortes: „Die Arbeit, die uns freut, wird zum Ergötzen."

Die Schule sollte sich dies zu nutze machen. Sie sollte aus den Kinderzeichnungen lernen, wo sie mit ihrem Unterrichte einsetzen müßte. „Dadurch, daß die Kinder uns in ihren Entdeckungen der wahrnehmbaren Eigenschaften der Dinge und durch ihre Zeichenversuche gerade das mitteilen, dessen sie bedürfen, geben sie uns äußerst nützliche Winke." (Spencer.) Heute arbeitet sie einer gesunden, seelischen Entwicklung eher entgegen, als daß sie für sie etwas tut. Sie muß erkennen, die Schule, welch köstliches Material die Kleinen für die ersten Anschauungsstunden und Sprechübungen, sowie für den ersten Zeichenunterricht mitbringen. Statt darauf bedacht zu sein, nur möglichst bald die mechanische Lesefertigkeit zu übermitteln, der das Kind zu seiner Entwicklung auf dieser Stufe noch gar nicht bedarf, statt in den Anschauungsstunden siebenjährige Großstadtkinder mit dem „fleißigen Bienchen" und der „frommen Lerche", den Vorgängen bei der Ernte und dem „Wald im Herbste" zu langweilen und ihnen gleichzeitig die schönen, moralischen Henschen Fabeln einzupauken, sollte sie die Kräfte der Kinder an dem, was sie mitbringen, üben und bilden, das von den Sinnen Erworbene auf eine höhere geistige Stufe heben und beständig zu neuen Beobachtungen Veranlassung geben, auf daß „die Brücke zwischen der Welt der Dinge, der Außenwelt, und unserm Geiste dauernd tragfähig bleibe". (Reinmüller.) Denn das ist die einzige Bürgschaft für eine gesunde Entwicklung des Denkens, das sich nicht ohne weiteres und vor allem nicht vorzeiten übermitteln läßt, vielmehr auf eigenem Boden, auf dem der Beobachtung, wachsen will.



Digitized by Google



Zu unserer Bildbeilage.

Adolf Lunz: Frühling. H. Schroedter: Die drei Gesellen.
Aus K. Voigtländers Farbdrucken.

Die Qualität des Sehens und des Gesehenen ist es also, worauf es ankommt, und nicht die Quantität; und nicht möglichst extensiv, sondern möglichst intensiv gilt es zu genießen, wenn wir bleibenden Gewinn davon haben und die auf der Reise stets gegebene besonders günstige Disposition zum Kunstgenuß recht ausnutzen wollen, anstatt sie uns künstlich selbst zu verderben. Unsere hastende Zeit ist ja allerdings solcher Auffassung auf keinem Lebensgebiete förderlich, und gerade auf der Reise begünstigen die bequemen und guten Verkehrsmittel weit mehr ein eiliges oberflächliches Drüberhingleiten als ein ruhiges, ernstes Sichvertiefen. Wenn wir auch weit davon entfernt sind in ein enthusiastisches, romantisches Lob der „guten alten Zeit" einzustimmen, so dürfen wir doch unbedenklich zugestehen, daß die Verdrängung der Postkutsche durch die Eisenbahn für den Kunstgenuß auf Reisen nicht nur Vorteile gebracht hat. Da mußte man ein gewisses ruhigeres und gemächlicheres Tempo schon aus äußerer Notwendigkeit einhalten, eine etwas längere Spanne Zeit für größere Reisen von selbst zur Verfügung haben, da war man oft gezwungen, unterwegs an Orten zu verweilen, durch die man jetzt achtlos oder gar im Schlafe hindurchfliegt, und man fand ungesucht so Manches am Wege, was des Anschauens wohl wert war. Die Eigenart von Natur und Kunst, von Menschen und Sitten, prägte sich deutlicher und tiefer beim schrittweisen Übergang von einem Ort zum andern ein, und sicherlich war dies stimmungsvoller und dadurch genußreicher, als der jähe Wechsel unserer Blitzreisen, die uns plötzlich und unvermittelt in ganz neuer Umgebung gleichsam wie aus einem Traume erwachen lassen. Mit Freude

Digitized by Google

wird sich wohl jeder solcher Schritte vom Wege entsinnen, die ihn einmal auf den Spuren der Kunst abseits der großen Heerstraße geführt haben, wo die Eisenbahn endet und Postwagen oder Vetturino in ihr Recht treten, wo an Stelle des „Grand Hotel" das Gasthaus nach Landesart tritt, und alles, wenn auch nicht eine großartige und hochtönende, so doch eine um so liebenswürdigere und vertrautere Sprache zu uns spricht Wir sollten nie versäumen, uns auch diese stilleren und heimlicheren Freuden zu bereiten, und es darf vielleicht darauf hingewiesen werden, daß in rechter Verwendung das Fahrrad, ja selbst das vielgeschmähte Automobil manches hierzu beizutragen imstande ist. Unter dem sehr verständigen und hier doppelt passenden Motto „Lerne reisen ohne zu rasen" hat Otto Julius Bierbaum seine „Empfindsame Reise im Automobil" von Berlin nach Sorrent und zurück an den Rhein in Briefen an Freunde geschildert (Berlin, Julius Bard), die Hochzeitsreise, die er auf so moderne und dabei zugleich in gewissem Sinne so altmodische Art unternommen hat, und er zeigt darin sehr reizend, wie es dabei möglich ist, Kunst und Natur in ganz besonderer Weise zu genießen, wenn man der rechte Kerl dazu ist.

Wir müssen es hier bei dieser Andeutung bewenden lassen, da das Reisen im Automobil aus naheliegenden Gründen zurzeit noch zu den seltenen Ausnahmen gehören wird, und können nur gleichfalls auf den Inhalt des liebenswürdigen Büchleins selbst verweisen, das in manchen Stücken auch eine Art Anleitung zum Kunstgenuß auf Reisen bedeutet.

Aus dem Gesagten geht nun ganz von selbst schon das Nächste hervor, was wir dem kunstgenießenden Reisenden als wichtigen Ratschlag mit auf den Weg geben dürfen: daß nicht nur die Hauptorte und großen Städte mit ihren umfangreichen Sammlungen und allberühmten Kunstschätzen das Ziel bilden möchten, sondern auch kleinere, bescheidenere Orte, an denen der große Fremdenstrom vorbeibraust, weil der Schnellzug nicht hält, oder die man gar, wie erwähnt, zu Fuß oder zu Wagen besonders liebevoll aufsuchen muß. Mindestens ein oder zwei solche „Nester" außer den größeren Städten auf jeder Reise, das sollte sich eigentlich jeder zur Regel machen, der künstlerische Freuden sucht, er wird dabei sicher auf seine Rechnung kommen. Gerade der fast übermäßig gesteigerte Reiseverkehr unserer Zeit hat ja etwas so überaus Nivellierendes, daß die Eigenart eines Landes und damit auch seiner Kunst in den Hauptstädten oft mehr oder weniger verwischt oder übertönt wird: die Architektur muß neuen Bauten oder Straßenzügen weichen oder wird durch daneben gestellte bauliche Monstra künstlerisch erschlagen, soweit sie nicht schon durch die Arbeit des „Aufräumens" oder „Restaurierens" gründlich verdorben ist; die Werke der Malerei und Plastik werden von ihrem ursprünglichen Standort entfernt und in Galerien stimmungslos vereinigt, und daß die Musen nicht immer in den Museen heimisch sind, hat schon der Rembrandtdeutsche kräftig betont. Es ist denn doch etwas gar Eigenes um den richtigen Fleck, für den ein Kunstwerk bestimmt wurde und an den es gehört, und gerade hierin sind oft die kleineren Orte weit unberührter, ursprünglicher und dadurch eben künstlerischer als die großen. Da steht das Altarbild noch in der Kirche im satten Licht der farbigen Glasfenster, für das es berechnet war, die schön geschnitzte Tür mit dem

Digitized by Google

schmiedeeisernen Schloß ist noch nicht Prunkstück des Kunstgewerbemuseums geworden, der Bildstock schmückt noch, blumenbekränzt, die Straßenecke und auch sein ewiges Lämpchen ist noch nicht verlöscht, Wappen und Tonreliefs prangen an den Häusern der Vornehmen in freier Luft, fern von den Augen langweiliger Galeriediener. Dazu die Behaglichkeit der Kleinstadt, die wir getrost ein wenig auf uns selbst übergehen lassen dürfen – natürlich vorausgesetzt, daß wir nicht nach der Notiz des Reisebuches verfahren: „Für Eilige genügen zwei Stunden" – das ruhige Gefühl, daß es hier nicht so entsetzlich Vieles gibt, „was man gesehen haben muß," dies alles trägt dazu bei, die Empfänglichkeit und die Intensität des Genusses wesentlich zu steigern. Und wenn man dann recht ziellos durch die Straßen schlendert, hier in ein Treppenhaus, dort in einen Hof, da in eine Kirche oder einen Friedhof blickend, da wird man so manches finden, was im besten Reisebuch und der berühmtesten Kunststätte nicht steht und nicht stehen kann, was aber den ganzen künstlerischen Reichtum des Landes und Volkes oft erst recht schlagend zum Bewußtsein bringt und jedenfalls den künstlerischen Genuß der Reise unendlich erhöht: hier ein Erker oder eine Loggia, dort ein Kreuzgang oder ein feiner Garten mit alten Skulpturen, endlich ein Brunnen oder ein schöner Torweg, alles am rechten Flecke und meist mit einer unfehlbaren künstlerischen Sicherheit dahin gestellt, so daß man sich nur immer freuen und daran lernen kann. Für solchen behaglichen Detailgenuß sind die kleineren Städte wie geschaffen, denn selbst wo dergleichen in größeren Orten noch unversehrt erhalten ist, liegt es meist gar zu verstreut und versteckt oder tritt doch neben stärkeren Eindrücken unwillkürlich in den Hintergrund. Da hat man genug zu tun mit den monumentalen Bauten und den großen Sammlungen – aber wer wollte behaupten, daß damit der künstlerische Charakter eines Landes in alter wie neuerer Zeit erschöpft und ergründet sei, und daß nicht in Deutschland neben Berlin, München und Dresden auch Potsdam und Brandenburg, Regensburg und Landshut, Meißen und Freiberg usw., oder in Italien neben Venedig, Mailand, Florenz und Rom auch Vicenza und Padua, Bergamo und Brescia, Pistoja und Prato, Spoleto und Assisi usw. „dazugehörten", wenn wir die Kunst dieser Länder genießen wollen? Ja noch weiter mögen wir gehen, und das Aufsuchen eines einzelnen Kunstwerkes ganz um seiner selbst willen denen empfehlen, die einmal ganz losgelöst und intensiv sich einem geschlossenen künstlerischen Eindruck hingeben wollen. Was die Tempel von Pästum jedem Besucher so unvergleichlich machtvoll erscheinen läßt, ist zum großen Teil ihre ungestört einsame Lage auf weiter Ebene im Anblick des Meeres, wo nichts das Auge ablenkt, nichts die Empfindung stört; nur mit tiefster Freude kann ich selbst aber auch des Tages gedenken, den ich einem einzigen Bilde, das mir aus Nachbildungen schon lieb war, gewidmet habe, Giorgiones Madonna mit dem heiligen Liberale in dem höchst unbedeutenden Landstädtchen Castelfranco. Mag man's immerhin romantisch schelten, aber ich kann die dort genossene Stimmung kaum anders als „andächtig" nennen, und ich zweifle, ob sie in einem Museum unter hundert anderen Bildern ebenso stark gewesen sein würde.

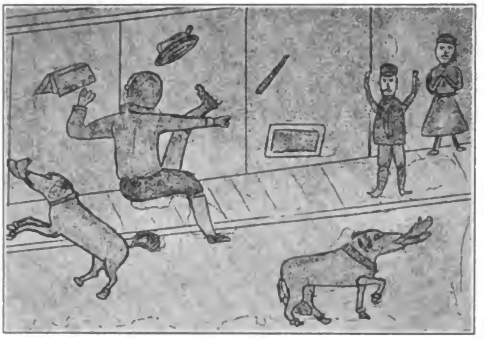
Aus Volkmann, Kunstgenuß auf Reisen. R. Voigtländers Verlag, Leipzig.

Digitized by Google

Das Studium der zeichnerischen Begabung der Kinder.

Von Bernhard Riedel.

Es scheint als ob die Wege zum neuen Lande der Pädagogik vornehmlich über den kleinen Pfad des Zeichenunterrichts hinwegführen, dieses Unterrichtsgebietes, in dem sich die Mehrzahl der Pädagogen als Laien fühlt, vielleicht besonders deshalb, weil die Behörden fast überall, wo sie Gewicht auf dieses Fach legen, auch die Ableistung einer besonderen Prüfung vom Lehrer verlangen. Da meint nun mancher, weil sein Interesse fürs Zeichnen nicht bis zur Zeichenlehrerprüfung gereicht hat, dürfe er kein Urteil über das Zeichnen der Kinder haben, der alte Fehler bei der Beurteilung der Kinder. Man legt den falschen Maßstab des Erwachsenen an, sucht,



was sein soll, statt zu nehmen, was ist. Die beiden neuen Werke,[1]) die mir vorliegen, zeigen, wie viel Recht Scharrelmann hat, der da sagt, daß nicht die geringe, sondern die zu große Zeichenfertigkeit unsrer Lehrer schuld ist an den geringen Leistungen unsrer Schüler, sie zeigen das, wenn sies auch nicht sagen. Sie zeigen nämlich, wie bedeutend der Fortschritt der Kinder in der Darstellung ist, je älter und reifer sie werden, wie dieser Fortschritt sich entwickelt nicht durch die methodischen Bemühungen des Zeichenunterrichts sondern trotz derselben. Ich werde nicht eine Inhaltsübersicht der beiden Werke geben, solche Bücher sollen nicht nur gelobt werden, und das verdienen sie, sie sollen vor allem gelesen werden und das

[1]) „Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde. Von Dr. phil. Siegfried Levinstein", R. Voigtländers Verlag, Leipzig, und „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen von Studienrat Dr. Georg Kerschensteiner". Verlag von Carl Gerber, München. Die beigegebenen Illustrationen sind dem Levinsteinschen Buche entnommen.

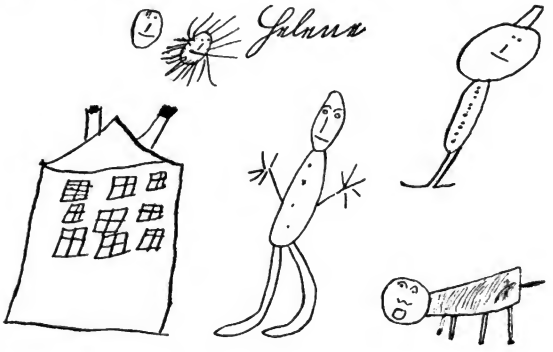
Digitized by Google

ist bitter notwendig nicht nur für geprüfte und ungeprüfte Zeichenlehrer, sondern für alle Pädagogen, die in den ausgetretenen Bahnen der Schule Holzwege sehen. Sie finden in beiden Büchern Untersuchungsmethoden angegeben, die viel klarer zur Erkenntnis der kindlichen Seele führen, als die herkömmlichen Lehrbücher der Psychologie. Damit soll nicht gesagt sein, daß alles, was in den beiden Büchern steht, von allen geglaubt werden müsse. Wertvoller als die Schlußfolgerungen der Verfasser erscheinen mir die Untersuchungen selber. Wo diese Schlüsse über den Tabellenboden hinausgehen, da sind fast immer wunde Stellen zu finden, bei Levinstein so gut wie bei Kerschensteiner. Bevor ich das belege, muß ich nun doch die Untersuchungsmethoden kurz charakterisieren. Levinstein bezieht sich im ganzen mehr auf die Darstellung der menschlichen Figur. Was er von der Darstellung andrer Dinge bringt, bezieht sich auf Nebenfiguren, die besonders bei der Illustration der Geschichte vom „Hans Guck in die Luft" gewonnen sind. Spezielle Untersuchungen über die Darstellungen des Tieres, der Pflanze oder größerer unorganischer Dinge hat er nicht in größerem Umfange angestellt, wenigstens nicht nach dieser Richtung besondere Aufgaben gestellt. Doch gerade das bedeutet einen Vorzug. Es wäre eine lohnende Aufgabe, einmal das ihm zur Verfügung stehende Material daraufhin durchzusehen, welcher Prozentsatz von Kindern so starkes Interesse (und das ist für mich gleichbedeutend mit der Begabung) für die Darstellung dieser Dinge hat, daß er bei der Illustration der Geschichte vom „Hans Guck in die Luft" diesen Gegenständen besondere Aufmerksamkeit zollt. Gewiß gibt uns das Levinsteinsche Werk einen vorzüglichen Einblick in die Entwicklung der kindlichen Darstellungskraft. Seine Untersuchungen über die Darstellung des Menschen bilden ein ungemein vielseitiges Material, aber fast immer handelt sichs um die Behandlung gestellter Themen und da fehlt das Stück der Spontaneität, aus dem wir die Interessensphären des Kindes herauslesen können. Dieses Stück ist aber zum großen Teile enthalten in dem Beiwerk. Das Material Levinsteins wird den Studierenden der Leipziger Universität und wohl auch weiteren Kreisen zugänglich werden, wenn der dem Levinsteinschen Werke angehängte Aufruf zur Sammlung von Kinderzeichnungen, den Professor Dr. phil. L. L. D. Karl Lamprecht in alle Welt schickt, den nötigen Erfolg gehabt hat. Wenn eine derartige Untersuchung der Interessenkreise vorgenommen würde, wäre für die Methode des Zeichenunterrichts ungemein viel gewonnen. Leider beschäftigt sich Levinstein sowohl wie Kerschensteiner ungleich mehr mit dem Wie der Darstellung als mit dem Was.

Kerschensteiner stellt noch viel speziellere Aufgaben als Levinstein. Ihm kommt es, wie mir scheint, vor allem darauf an, die Darstellungsfähigkeit zu untersuchen. Er ließ von einer großen Zahl von Münchner Schulkindern Menschen, Tiere, gewerbliche Gegenstände und zuletzt eine Szene aus dem Leben, eine Schneeballschlacht, darstellen. Bei diesen so speziellen Themen ist die Ermittelung des kindlichen Interesses mit besonderen Schwierigkeiten verknüpft. Trotzdem ist es Kerschensteiner gelungen, ein paar hochbegabte Schüler auf diese Weise zu entdecken, deren Leistungen er in dem Buche abdruckt. Diese Entdeckungen allein rechtfertigten seine Versuche und sind ihm wohl selbst der schönste Lohn gewesen. Freilich dem oberflächlich Lesenden

Digitized by Google

können sie leicht ein recht falsches Bild von der zeichnerischen Begabung der Kinder geben, und das macht mich gegen die Aufnahme dieser Bilder bedenklich. Die tabellarischen Übersichten und die knappen charakterisierenden Notizen zu den zahlreichen veröffentlichten Zeichnungen sind mir dagegen besonders wertvoll. Ein hohes Ziel schwebte Kerschensteiner vor. Er wollte die Lehrer befreien von den Fesseln der Methoden. Ob ers erreicht hat? Wer sein Buch liest, dem wird es eine Befreiung aus manchen Fesseln und Vorurteilen bringen. Ich will nur eins herausgreifen. Kopieren galt bisher als Todsünde. Kerschensteiner beweist, daß auch Kopieren für eine große Zahl von Begabungen sehr wertvoll, für die besten Begabungen sogar notwendig ist. Natürlich ist deshalb noch nicht geistloses Kopieren gemeint, wohl aber weist Kerschensteiner klar nach, daß Technisches im weitesten Sinne nur durch gute Vorbilder erworben wird. Freilich ein Münchner



Zeichenlehrer möchte ich doch nicht sein. Der Lehrplan mit methodischen Anweisungen, den er anfügt, so klar durchdacht und so begründet er ist in den Untersuchungen Kerschensteiners, so bindend ist er auch. Kerschensteiner hat im Grunde nicht von den Fesseln befreit, er hat die Fesseln nur anders gelegt. So verlangt er für die Mädchen Pflanzenzeichnen und Ornamentieren. Seine diesbezüglichen Ausführungen zu den Untersuchungen überzeugen mich aber durchaus nicht. Ich halte die Pflanzendarstellungen für die schwächsten aller von ihm veröffentlichten Leistungen, und die Ornamentleistungen beweisen nur die größere Anpassungsfähigkeit der Mädchen an jeden Unterricht, auch an den schlechten Zeichenunterricht, der früher in München geherrscht haben soll. Dagegen sind seine Ausführungen über die Fähigkeit, perspektivisch darzustellen, mir um vieles interessanter gewesen als die Levinsteinschen über das gleiche Thema.

Ich überschreite schon den Raum, der mir zur Verfügung steht und habe doch noch lange nicht alles Gute gesagt, was über die beiden Bücher

Digitized by Google

gesagt werden müßte. Eine kritische Bemerkung kann ich mir aber doch nicht verkneifen. Mit den kulturhistorischen und ethnographischen Parallelen, die beide Verfasser ziehen, sollte man doch viel vorsichtiger sein. Besonders die Vergleiche mit der ägyptischen Kunst sind doch recht gewagt. Diese überfeinerte Kunst war in der Ausübung sehr durch die Hierarchie gefesselt und vieles, was die Verfasser, besonders Levinstein, naiv nennen, ist hieraus zu erklären, manches auch wohl bewußt ornamentale Darstellung.

Doch das alles sind Kleinigkeiten, wenn wir sie an der gewaltigen positiven Arbeit messen, die beide Verfasser, unabhängig voneinander, geleistet haben. Irrtümer sind notwendig, sie muntern die Kleinarbeiter auf, falsche Pfade müssen gegangen werden, sonst werden die richtigen nicht gefunden. Hoffentlich regen die Bücher manchen zu ähnlichen Untersuchungen an — die Versuche brauchen sich nicht immer gleich zu einem Buche zu kristallisieren — dann bekommen wir vielleicht die Grundlagen für einen vernünftigen Zeichenunterricht, der Leben atmet, wie die Zeichnungen in den beiden Büchern, Leben, das sich im herkömmlichen Zeichenunterricht so wenig entfaltet, wie in der Kasernenorganisation des heutigen Schulbetriebs überhaupt. Und dann kommen die andern Fächer vielleicht auch noch dran. Das war der schönste Ausblick, den ich von beiden Büchern aus gewann, ein Blick in eine Schule, die die Entwicklung des Kindes nicht täppisch fördert oder vielmehr stört, sondern die zusieht, nur Störendes fernzuhalten bestrebt ist und weiter nichts.

Umschau.

Die große Haupt- und Staatsaktion der Schule — die Osterprüfung — ist wieder einmal vorbei. Zu keiner anderen Zeit des Jahres sind die Fenster des Schulgebäudes so blitzblank geputzt, kommen die Kinder so blitzsauber in die Schule als zum Examen. Die Schulparade beginnt. Die Kinder präsentieren den erstaunten Müttern — die Väter lassen sich nur in einzelnen Exemplaren zum Besuche der Prüfung herbei — das ganze, umfassende Wissen, das sie sich im Laufe des letzten Jahres angeeignet haben. Noch mehr erstaunt aber würden nach etwa 14 Tagen die neuen Klassenlehrer sein, wenn sie nicht längst schon eingeweiht wären, wie wenig an wirklichem geistigen Besitz bei ihren neuen Schülern vorhanden ist, sobald sie eine ernstliche Prüfung desselben vornehmen. Das Examen ist eine Schaustellung geworden. Die pädagogische Erkenntnis und Erfahrung haben uns längst von dem unheilvollen Einfluß des Examens auf den gesamten Unterrichtsbetrieb überzeugt. Das Examen ist heute diejenige Veranstaltung der Schule, die am stärksten neben der bureaukratischen Beeinflussung durch Aufsichtsorgane auf die Betonung des Stoffprinzips und auf die Betonung des Äußerlichen im Unterrichte hindrängt zum Schaden der Kinder und damit der Gemeinde und des Staates. Die 14 Tage, die zwischen dem Schlusse des alten und dem Beginne des neuen Schuljahres liegen, genügen, um das unter dem intensivsten Schulbetrieb künstlich auf eine längere Zeit präsent erhaltene Wissen aus dem gesamten Schuljahre soweit verschwinden zu lassen, daß nur noch Bruchstücke von der verschwundenen

Digitized by Google

Größe desselben Zeugnis ablegen. Ein Trümmerfeld des Wissens bleibt übrig, vergleichbar den Trümmerfeldern, die uns noch Kunde geben von der Größe und Schönheit vergangener Städte. Und mit diesen Überresten und neuem Material wird im nächsten Jahre ein neuer Bau aufgetürmt, ebenso auf den augenblicklichen Eindruck berechnet und ebenso vergänglich wie die vorhergehenden. „Freilich muß ein Mann," sagt Rousseau, „viele Dinge wissen, deren Nutzen ein Kind noch nicht einsehen kann, aber ist es nötig, oder kann ein Kind alles das lernen, was ein Mann notwendigerweise wissen muß? Sorgt dafür, daß es alles lernt, was seinem Alter nutzt, und ihr werdet sehen, daß seine Zeit mehr als ausgefüllt ist. Weshalb wollt ihr zum Nachteile der Studien, die heute für das Kind passen, es zu Studien anhalten, die dem Alter zukommen, welche zu erleben es nicht einmal sicher ist? — Aber, wird man mir sagen, ist es noch Zeit, das zu lernen, was man wissen muß, wenn der Augenblick kommt, wo man es bedarf? — Ich weiß es nicht, aber ich weiß, daß es unmöglich ist, es früher zu lernen; denn unsere wirklichen Lehrer sind die Erfahrungen des Gefühls, und niemals weiß der Mensch so recht, was dem Menschen zukömmlich ist, als im Zusammenhang mit dem jeweiligen Verhältnis." Das ist Weisheit nicht von heute und gestern, sondern sie ist älter als 1½ Jahrhundert. Trotzdem hat sie praktische Geltung noch nicht erlangt, und wir fürchten, daß dies auch so bald nicht geschehen wird, denn auf keinem Gebiete haben die klarsten Köpfe, die im eigentlichsten Sinne Sachverständigen, so wenig Einfluß auf die praktische Gestaltung desselben als auf dem Gebiete der Volkserziehung. Am letzten Ende entscheiden über diese wichtigste aller Fragen politische Parteien und Verwaltungsbeamte, die aus Rücksicht auf die jeweilige politische Konstellation berufen werden ohne Rücksicht darauf, ob sie ein tieferes Verständnis für die Bedeutung und Wichtigkeit einer von den politischen Einflüssen unabhängigen Volkserziehung besitzen, einer Volkserziehung, die ihren Zweck in sich selbst sucht und findet. Freilich, bis zu dem Endziele liegt noch ein weiter Weg vor uns; viele Vorbedingungen harren vorerst ihrer Erfüllung.

Eine dieser Vorbedingungen, die erste, ist die Steigerung und zweckmäßige Gestaltung der Lehrerbildung. Einen wichtigen Schritt im Interesse der Lehrerbildung hat man jetzt in Bayern getan. Wir brachten vor einiger Zeit die Mitteilung, daß seitens der liberalen Vereinigung der Zweiten Kammer ein Antrag auf Errichtung von speziellen Professuren für Pädagogik an den drei bayrischen Landesuniversitäten eingebracht worden sei. Der Vater des Antrags ist der bekannte liberale Abgeordnete und Schulmann Dr. Andreae, der auch im Landtage — in dem der Antrag vor einiger Zeit auf der Tagesordnung stand — die Begründung desselben übernommen hatte. Besonders hohen Wert legte der Redner auf praktische Übungen im pädagogischen Seminar, die ein heilsames Gegengewicht gegen die einseitige Vertiefung in Spezialitäten sein würden. Die gründliche Beschäftigung mit der Pädagogik sei für die theologischen Studenten ebenso wichtig wie für die Philologen, und es sei nicht richtig, daß man die Landeskinder für dieses Studium an die auswärtigen Universitäten verweise. Interessant ist die Tatsache, daß auch der bekannte Zentrumsredner Wörle dem Antrag zu-

Digitized by Google

stimmte, indem er erklärte, daß die geistliche Schulaufsicht durch gründliche pädagogische Vorbildung der Geistlichen befestigt werden müsse. Die Vertreter der protestantischen Theologie unterstützten ebenfalls den Antrag, der fast einstimmig angenommen wurde. Es ist zu hoffen, daß die Regierung dem Antrage zustimmt. Der Wert des vom bayrischen Landtage gefaßten Beschlusses liegt in der damit ausgesprochenen prinzipiellen Überzeugung von der Notwendigkeit spezieller pädagogischer Professuren. Wenn das Zentrum hofft, damit die geistliche Schulaufsicht zu konservieren, so gibt es sich einer Täuschung hin, denn wir glauben, daß den theologischen Studenten dadurch die Unzulänglichkeit ihrer pädagogischen Bildung am besten zum Bewußtsein gebracht werden wird, wenn sie nicht die Nebensache zur Hauptsache machen wollen.

Eine zeitgemäße Umgestaltung des Deutschen Lehrertages wird von der Lehrerschaft des Großherzogtums Sachsen-Weimar angeregt. Zu diesem Zwecke werden der Vertreterversammlung verschiedene Anträge zur Beschlußfassung vorgelegt werden. Der wichtigste Antrag geht dahin, an Stelle der Massenversammlungen die Vertreterversammlung treten zu lassen, die also allein auch die wissenschaftliche Arbeit zu leisten hätte. Die Vereinsarbeit wäre in drei Tagen zu erledigen, und zwar so, daß am ersten Tag die Vertreterversammlung und der Begrüßungskommers, am zweiten Tag der Fest- sowie der Debattevortrag, am dritten Tag die übrigen beiden gedruckt vorliegenden Debattevorträge stattfinden.

Die jetzt geltenden Bestimmungen sind ein Kompromiß, hervorgegangen aus den Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlungen und dem Deutschen Lehrertag; sie haben Geltung seit dem Jahre 1893, als bei Gelegenheit des Deutschen Lehrertages in Leipzig eine Vereinigung herbeigeführt wurde. In den Debattevorträgen entscheiden auch jetzt nur die Vertreter der im Deutschen Lehrerverein verbundenen Provinzial- und Landesvereine. Nach den uns vorliegenden Mitteilungen scheint es Absicht der Antragsteller zu sein, Massenversammlungen überhaupt nicht stattfinden zu lassen. Wir möchten uns dieser Ansicht nicht anschließen, weil wir der Meinung sind, daß sich der Deutsche Lehrerverein bei Annahme des Antrages eines vorzüglichen Mittels begeben würde, das Zusammengehörigkeitsgefühl der gesamten deutschen Lehrerschaft zu stärken und die Begeisterung für die großen Fragen unseres Berufes und Standes zu wecken und zu pflegen. Vor den Vertretern allein einen Festvortrag zu halten, dürfte sich jedenfalls auch nicht empfehlen, denn die Vertreter würden nur zusammentreten, um zu arbeiten, nicht um Feste zu feiern. Dagegen halten wir den Vorschlag, die Debattevorträge vor der Versammlung zu veröffentlichen und nur eine Debatte darüber stattfinden zu lassen, für sehr beachtlich, wenn er auch auf Neuheit keinen Anspruch machen kann. Jedenfalls dürfte es sich empfehlen, einen Versuch nach dieser Richtung mit einem der beiden Verbandsthemen anzustellen.

Ein weiterer Wunsch geht dahin, den Clausnitzer-Fonds durch freiwillige Beiträge der Mitglieder des Deutschen Lehrervereins so zu stärken, daß ein hinreichender Zinsbetrag zur Sicherstellung derjenigen Lehrer, die um der Vereinstätigkeit willen verfolgt oder geschädigt werden, Verwendung findet. Bei den Verhältnissen, die nach Annahme des Schulunterhaltungs-

Digitized by Google

gesetzes in Preußen aller Voraussicht nach eintreten werden, und bei der Neigung mancher Behörden, den Lehrern ihre Tätigkeit in den Vereinen entgelten zu lassen, ist dieser Wunsch nur zu berechtigt.

Die Bremer Lehrerschaft hatte seinerzeit eine Beschwerdeschrift gegen ihren derzeitigen Schulinspektor beim Senat eingereicht. Die Unterrichtskommission des Senats hat die einzelnen Beschwerden geprüft und ist zu dem Resultate gekommen, sie als unbegründet zurückzuweisen. Daraufhin haben in einer von ca. 200 Lehrern und Lehrerinnen besuchten Versammlung sich alle gegen 30 Stimmen solidarisch mit ihren Beauftragten erklärt und für deren Vorgehen die Mitverantwortung übernommen. In dem Schlußsatz der angenommenen Resolution heißt es:

„Die Lehrerschaft erklärt ferner, daß sie ihr Vorgehen nach wie vor für völlig gerechtfertigt und wohlbegründet hält. Sie hat sich in erster Linie dadurch zu ihrem Vorgehen veranlaßt gesehen, daß sie den Herrn Schulinspektor für den Träger eines unfruchtbaren bureaukratischen Schematismus im Unterrichtsbetriebe und einer orthodox-dogmatischen Beeinflussung der Schule hält."

Das sind Beschwerden, die man nicht einfach als „unbegründet" zurückweisen kann, sondern man muß den Nachweis führen, daß dem wirklich so ist. Wenn wir bedenken, wie schwer sich die Lehrerschaft einer großen Stadt wie Bremen in ihrer großen Majorität entschließt, Beschwerden wie die in der Resolution wiederholt zum Ausdruck gebrachten zu erheben und ihrer Behörde und der Öffentlichkeit gegenüber auch dann noch aufrecht zu erhalten, nachdem sie von der Behörde als unbegründet zurückgewiesen worden sind, so möchten wir diese Art der Erledigung nicht für die richtige halten. Die deutsche Lehrerschaft steht auf seiten ihrer Bremer Kollegen so lange, bis die Nichtberechtigung der in der Beschwerdeschrift erhobenen Beschwerden von der Bremer Schulbehörde nachgewiesen ist. Die ganze Angelegenheit bedarf dringend der Klarstellung. Wie wir die Verhältnisse kennen, ist auch Aussicht vorhanden, daß in der Bürgerschaft darauf gedrungen werden wird.

„Spät kommt Ihr, doch Ihr kommt!" so möchte man ausrufen angesichts des Protestes, den die Universitätsprofessoren — „das intelektuelle Deutschland" — wie wir irgendwo lasen, gegen die preußische Schulgesetzvorlage erheben. Es sind anerkannte Größen der Wissenschaft, die hier ihre warnende Stimme in letzter Stunde erheben. Wir hatten unserer Verwunderung — wie sich unsere Leser noch erinnern werden — bereits darüber Ausdruck gegeben, daß die Geistesaristokratie so kühl beiseite stand; umsomehr freut uns ihr Eintreten in den Kampf um die heiligsten Güter der Nation. Von gegnerischer Seite sucht man den Protest als bedeutungslos und nur von wenigen unterstützt hinzustellen, aber wie wir hören, haben die Unterzeichner bei den Universitätslehrern große Zustimmung gefunden. Die „Norddeutsche Allgem. Zeitung" suchte die Wirkung des Protestes zu mindern, indem sie behauptete, die Lehrer der Hochschulen seien mit den Bedürfnissen der Volksschule nicht vertraut und kaum einer von ihnen habe wohl jemals in seinen späteren Jahren eine Schulstube betreten. Hier wäre die Frage angebracht, wie oft wohl die Bearbeiter der

Digitized by Google

Vorlage die Schulstube betreten haben, nachdem sie den Kinderschuhen entwachsen sind. Am tollsten aber gebärdet sich die „Kreuzzeitung" in ihrem uns allerdings begreiflichen Ärger über den Protest; sie schreibt:

„Nun suchen allerdings die mehr links stehenden Gruppen des Liberalismus die gegenwärtige Sachlage auszunutzen, um das Scheitern des Gesetzgebungswerks herbeizuführen. Ihnen sind jetzt die 27 Professoren deutscher Hochschulen durch ihre bekannte Erklärung zu Hilfe gekommen. Diese Erklärung ist allen Dozenten unsrer Hochschulen zur Mitunterzeichnung vorgelegt worden, und es ist zu erwarten, daß die Zahl der Unterzeichner, obgleich die Urheber vornehmlich dem radikaleren Teil unsrer Professoren entstammen, keine geringe sein wird. Hier nehmen wir dieselbe Erscheinung wahr, die wir bei unsern Volksschullehrern so oft haben beobachten müssen. Einige radikale Elemente geben den Ton an, und sie verstehen das in so aufdringlicher Weise zu tun, daß die übrigen sich scheuen, der Aufforderung zum Einstimmen sich zu entziehen. Es ist bedauerlich, daß Männer, die wir gern zu den Zierden unsrer Wissenschaft rechnen, sich als so gelehrige Schüler unsrer Volksschullehrer zeigen. Aber man sieht auch hier wieder, daß mit der Gelehrsamkeit die politische Einsicht nicht immer gepaart ist. Das wäre an sich nicht schlimm, wenn nicht unsre Professoren den Anspruch erhöben, in gewissen politischen Fragen als die Führer der Nation betrachtet zu werden. Gerade in dieser Überschätzung ihrer Bedeutung tritt ihr Mangel an politischer Einsicht am sichtbarsten zutage."

Die Männer der Wissenschaft gelehrige Schüler unserer Volksschullehrer! Nun, wir Lehrer können uns darüber freuen.

Zum Schluß noch ein nettes Stückchen von der Schulbureaukratie, die wir leider nicht bloß in Mittelschlesien antreffen, wo in einem Kreise folgende Verfügung den Lehrern zugegangen ist:

„Der höheren Orts gewünschte Gruß der Kinder lautet: ‚Grüß Gott!' ‚Behüt' Gott!' nicht: ‚Gott grüße Sie!' ‚Gott behüte Sie!' Vielfach wird der Gruß: ‚Behüt' Gott!' unmittelbar an das Schlußgebet angeschlossen, so daß die Kinder auf den Gedanken kommen müssen, der Gruß sei ein Teil des Gebetes. — Um dieser irrigen Auffassung vorzubeugen, ordne ich an, daß nach dem Schlußgebet der Lehrer zunächst die Schulsachen usw. vornehmen läßt und dann in einem wohlwollenden Tone die Kinder zuerst begrüßt, vielleicht mit den einleitenden Worten: ‚und nun, liebe Kinder, behüt' Gott!' Bezüglich des Gebets bestimme ich, daß der Lehrer sagt, was gebetet werden soll. Auf diese Weise werden Verstümmelungen des Gebetes, wie: ‚Segne Gott, unseren Eingang' usw. vermieden, die dadurch entstehen, daß der Lehrer, ohne gesagt zu haben, was gebetet werden soll, ein Gebet anhebt, und daß die Kinder dann einfallen. — Das Gebet selbst wird in einem ernsten, ruhigen, nicht plappernden, hastenden Tone gesprochen. — Beim Beten neigen die Kinder sanft den Kopf, nicht den Oberkörper. — Der Lehrer betet nur in der Unterstufe laut mit, um die Kinder zu führen; in der Ober- und Mittelstufe betet der Lehrer leise, damit er die Kinder beim Beten beobachten und etwaige Ungenauigkeiten und Verkehrtheiten hinterher ausmerzen kann. Die Herren Rektoren, Hauptlehrer und ersten

Digitized by Google

Lehrer mache ich dafür verantwortlich, daß diese Verfügung fortan strengste Nachachtung findet. Von der Verfügung ist eine Abschrift zu den Schulakten zu nehmen und jeder Lehrkraft, auch der späterhin eintretenden, behufs Kenntnisnahme zur Unterschrift vorzulegen."

Leider teilt die „Tägl. Rundschau", deren Unterhaltungsbeilage wir die Verfügung entnehmen, den Namen des betr. Schulinspektors nicht mit, wir hätten diesen „Pädagogen" gern kennen gelernt.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Allgemeines.

Mollberg, Dr. Alb.: Erziehung des Auges — Erziehung zur Kunst. Ein Wort an Haus und Schule. (VIII, 84 S.). Gr. 8°. Berlin, L. Oehmigkes Verlag. M. 1.60, geb. M. 2.—.

Lüdemann, Heinr.: Gott ist tot; es lebe der neue Gott oder Die germanisch-katholische Kirche. (102 S.) Kl. 8°. Wilhelmshaven, H. Lüdemann. M. 1.—.

Bibliothek, pädagogische. Gr. 8°. Hannover, C. Meyer.
23. Band. Jähnsdorf, Lehrer E.: Die Psychologie, als Fundamentalwissenschaft der Pädagogik in ihren Grundzügen dargestellt. Mit einem Begleitwort von Sem.-Dir. Baudmann. (XII, 252 S.) M. 3.—, geb. M. 3.60.

Dewey, John: Schule und öffentliches Leben. Aus dem Engl. von Else Gurlitt. Mit einleit. Worten von Gymn.-Oberlehrer Prof. Dr. Ludw. Gurlitt. (IV, 72 S.) Gr. 8°. Berlin, Herm. Walther. M. 1.50.

Cherbuliez, Dikt.: Die Kunst und die Natur. Übersetzt von Sprachlehrer H. Weber. (I, 125 S.) Lex. 8°. Ascona, C. v. Schmidtz. M. 2.75.

Goldschmidt, Kants „Privatmeinungen" über das Jenseits und die Kant-Ausgabe der königl. preußischen Akademie der Wissenschaften. Ein Protest. (104 S.) Gr. 8°. Gotha, E. F. Thienemann. M. 2.40.

Jahn, Dir. Dr. M.: Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. Ein Lehr- und Handbuch. 3. verb. und verm. Aufl. (XIII, 366 S.) Gr. 8°. Leipzig, Dürrsche Buchh. M. 5.40, geb. M. 6.—.

Hollenhaag, Hans v.: Vom Typus in der Kunst. Proben. (82 S.) Gr. 8°. Wien, Akadem. Verlag für Kunst und Wissenschaft. M. 2.—.

Deutsch, Dr. Aug.: Neue Weltanschauung, neue Religion. (III, 74 S.) 8°. Leipzig, R. Wöpke. M. 1.20.

Bücherschatz, der, des Lehrers. Wissenschaftliches Sammelwerk zur intellektuellen und materiellen Hebung des Lehrerstandes. Unter Mitwirkung maßgebender Fachgelehrter und Schulmänner herausgeg. von Bez.-Schulinsp. K. O. Beetz. 11. Bd. Gr. 8°. Osterwieck, A. W. Zickfeldt. M. 3.—, geb. in Leinw. M. 3.60.
11. Busemann, L., Sem.-Lehrer: Lebensbilder aus dem Tierreiche. Entwürfe für den tierkundl. Unterricht in der Volksschule auf biolog. Grundlage. (VIII, 343 S.)

Geißler, Dr. Curt: Die Kegelschnitte und ihr Zusammenhang durch die Kontinuität der Weitenbehaftungen, mit einer Einführung in die Lehre von den Weitenbehaftungen. Für Selbststudium und Unterricht. Mit 50 Fig. auf 19 Taf. (VIII, 201 S.) Gr. 8°. Jena, H. W. Schmidt. M. 5.—.

Berninger, Johs: Pädagogik und Hygiene. Schul- und Volksgesundheitspflege in der praktischen Berufstätigkeit des Lehrers. Nach einem Vortrag, gehalten auf der am 24. Mai 1904 zu Straßburg i. E. stattgefundenen XI. Hauptversammlung des katholischen Lehrerverbandes des Deutschen Reiches. (VIII, 79 S.) Gr. 8°. Hamburg, L. Voß. M. 1.20.

Digitized by Google

Ziegler, Dr. J. H.: Die wahre Ursache der hellen Lichtstrahlung des Radiums. (48 S.) Gr. 8°. Zürich, Art. Institut Orell Füßli in Kommission. M. 1.50.

Rühlmann, Dr. Paul: Parteien, Staat, Schule. Zusammenhänge zwischen Imperialismus und Schulpolitik. (IV, 32 S.) Gr. 8°. Berlin, Gerdes & Hödel. M. —.80.

Pädagogik, Die experimentelle. Organ der Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der experimentellen Didaktik und der Erziehung schwachbegabter und abnormer Kinder. Begründet und herausgeg. von DD. Sem.-Lehrer W. A. Lay und Prof. E. Meumann. 1. Bd. 4 Hefte (1. und 2. Heft. 128 S.) Gr. 8°. Leipzig, O. Nemnich. M. 6.50.

Rüesch, Knaben-Oberschl.-Lehrer Emil: Allerlei interessante Beobachtungen. Eine in ausgeführten Beispielen gegebene praktische Anleitung, die Jugend zu recht vielseitigen genauen Beobachtungen anzuregen. 2. verb. und verm Aufl. (XI, 154 S.) 8°. Frauenfeld, Huber & Co. M. 2.—.

Newest, Th.: Einige Weltprobleme. Die Gravitationslehre . . . ein Irrtum! (93 S.) 8°. Wien, C. Konegen. M. 1.25.

Muhs, Pfr. Ulrich: Die Kritik und die Stellung zur hl. Schrift. (28 S.) 8°. Groß-Lichterfelde, B. W. Gebel. M. —.50.

Brunotte, Karl, und Aug. Tecklenburg, Lehrer: Die Schulaufsicht. Universität und Volksschullehrer. Zwei Vorträge, gehalten in der 21. Versammlung des Hannoverschen Prov.-Lehrervereins, 6.—8. Oktober 1903, zu Lüneburg. (30 S.) Gr. 8°. Hannover, Helwing. M. —.20.

Mittenzwei, Schuldir. L.: Reden und Ansprachen in Schulen und Vereinen. (X, 254 S.) Gr. 8°. Leipzig, Dürrsche Buchh. M. 3.—.

Literatur, Die. Sammlung illustrierter Einzeldarstellungen. Herausgeg. von Georg Brandes. Kl. 8°. Berlin, Bard, Marquardt & Co. Jeder Band kart. M. 1.25; geb. in Leinw. M. 1.50; in Perg. M. 2.50.

21. Lublinski, Sam.: Friedrich Schiller. Seine Entstehung und seine Zukunft. Mit 1 Lichtdruck, 11 Tonätzungen und 1 Faksimile. (82 S.)

8. Wassermann, J.: Die Kunst der Erzählung. Mit 1 Heliograv., 1 Lichtdruck und 7 Vollbildern in Tonätzungen. (58 S.)

Leiser, Hans: Über die geistige Ermüdung der Schüler. (37 S.) 8°. Berlin, Modern-pädagogischer und psychologischer Verlag. M. —.75.

Zwölf Artikel über den Ausbau der bayerischen Realschulen. (49 S.) Gr. 8°. München, Verlag der Allgemeinen Zeitung. M. —.50.

Bausteine, pädagogische. Flugschriften zur Kenntnis der pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. 23. Heft. Lex.-8°. Berlin, Gerdes & Hödel.

Dierks, Lehrer W.: Das Problem der künstlerischen Erziehung. (40 S.) M. —.80.

Genau, Sem.-Oberlehrer A.: Geschichte und Methodik der Raumlehre für Seminaristen u. Lehrer. (96 S.) 8°. Gotha 1905, H. F. Thienemann. M. 1.40.

Aßmann-Diereck: Geschichte des Mittelalters von 375—1517. 3. Aufl. 3. Abteilung, 2. Lieferung. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. Geh. M. 7.—.

Geographie.

Wünsche, Dr. A.: Schulgeographie des Königreichs Sachsen. Mit 17 Fig. im Texte. (VI, 220 S.) Leipzig 1906, Dürrsche Buchhandlung. Geh. M. 2.—, geb. M. 2.50.

Pütz, Prof. Wilh.: Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 18. verb. Aufl., bearb. von Prof. Dr. Ludwig Neumann. Freiburg 1905, Herdersche Verlagsbuchhandlung. M. 3.—, geb. in Halbleder M. 3.60.

Hupfer, Ernst, Seminarlehrer: Methodik des geographischen Unterrichts in der Volksschule. Für Lehrer und Seminaristen. 2. verb. Aufl. (123 S.) 8°. Leipzig 1906, Dürrsche Buchhandlung. M. 1.50, geb. M. 1.80.

Digitized by Google

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Digitized by Google

W. Strich-Chapell

Mein Dorf

Digitized by Google

17. Jahrgang 1905/1906 **Neue Bahnen** Heft 9 Juni 1906

Ferienbeschäftigungen.

Von W. Schubert in Leipzig.

„Des Lebens Tiefen, die Weiten der Welt, die Heimat in sich verschlossen hält!" — So schrieb man's in poetisch eindrucksvoller Form und mit lapidaren Lettern an eine Wand, tat andre drei hinzu und sperrte dahinein all' die schönen Dinge, durch welche eben die Heimat uns die Weiten der Welt nahe führen, uns die Tiefen des Lebens erschließen könnte. — Es soll hiermit durchaus kein absprechendes Urteil über das charakterisierte Institut — das heimatkundliche Museum in Dresden — abgegeben werden; wer es je besucht hat, wird sicher erkannt haben, daß es entschieden nachahmenswert ist, ja daß es einer unbedingten Notwendigkeit für den gegenwärtigen Schulbetrieb entspricht. Aber eben auf diesen gegenwärtigen Schulbetrieb wird damit ein helles Licht geworfen. Das vielsagende Motto und die immerhin bescheidene Befolgung seines tiefen Sinnes gegeneinander gehalten, sie zeigen scharf das Mißverhältnis zwischen dem Wollen und Können — oder besser gesagt, dem Wollen und Dürfen der modernen Lehrerschaft. Wir wollen unsere Schüler in das tiefe Leben hinein, in die weite Welt hinausführen; wir wollen für sie die heimatlichen Natur- und Kulturverhältnisse zur Grundlage machen; wir wollen mit ihnen an den immer und ewig sprudelnden Quell der Anschauung und Einsicht treten; aber wir dürfen nicht und wenn wir ganz gerecht sein wollen: wie die Sachen jetzt liegen, können wir's auch wirklich nicht im vollen Maße. Die Zeit, in der die Kinder uns gehören, ist eine so beschränkte, die Stofffülle, die uns teils das bedürfnisreiche Leben tatsächlich, teils schwer überwindbare Traditionen zur Bearbeitung vorschreiben, ist eine so gewaltige, daß einiger Erfolg, eine einigermaßen genügende Sicherheit in der Beherrschung, nur zu erreichen ist, wenn man mit jeder Minute der Schulzeit geizt und in einem ganz intensiven Unterricht auch das kleinste Teilchen der Nervenenergie im Schüler ausnützt. Gewiß kann manches aus den Lehrplänen gestrichen werden, aber an ihren Pforten wartet auch schon wieder ebenso vieles, was auch der stoffefeindlichste Erzieher in Rücksicht auf das spätere

LIBRARY OF THE UNIVERSITY
Digitized by Google

Leben nicht ganz von der Hand weisen kann. So wird das Mißverhältnis sicher noch eine ganze Weile bleiben, und manche bittere Klage, manch beherzigenswerter Vorschlag wird verhallen, höchstens aus dem Echo einen Trost für die Zukunft weckend. –

Wenn man z. B. heute einmal die Erlaubnis des Schulleiters erhält, einen Vormittag lang mit der Klasse hinauszuwandern; wenn man dann einige Stunden verschaut und versinnt, den Tönen des Lebens lauscht, die Farben der Welt einsaugt, so muß man sicher in den folgenden Wochenstunden den Kessel bis zum Platzen heizen, um die liegengebliebene schriftliche Arbeit oder das versäumte Memorierstück nachzuholen. So läßt es gerade der gewissenhafte und kinderfreundliche Lehrer oft an dem fehlen, was er im innersten Herzen für bitter not hält. Pflichtgemäß sündigt er gegen den heiligen Geist in sich und die Herren am grünen Tische schließen aus solchen pflichtmäßig begangenen Sünden, daß die Sache doch richtig sein muß. Lange wird es auch hier noch anstehen, ehe die rechte Auffassung ersteht, aus der die rettenden Reformen hervorgehen.

Wie helfen wir uns in der Zwischenzeit? Gar mancherlei Hilfsmittel und Linderungsmittel sind schon vorgeschlagen und erprobt worden; sie sollen hier nicht einmal genannt werden; denn hier soll den vielen ein weiteres zugesellt werden, wenigstens wollen wir eine bestimmte Praxis schildern und empfehlen. Es handelt sich um die Ausnutzung der Ferien für die angegebenen Zwecke. Man schaudere nicht und nehme nicht von vornherein an, daß es sich notwendigerweise um eine Verkümmerung des eigentlichen Ferienzweckes handeln müsse, wenn man beschließt, die Ferien auszunutzen. Der Zweck der Ferien kann nicht eine absolute Ruhe des Geistes sein, schon aus dem einfachen Grunde, weil es eine solche nicht gibt; auch ein völlig freies Sichausleben dürfte für das Kindesalter von niemandem befürwortet werden. Der unentwickelte, vom regellosen, ungeklärten Triebleben beherrschte Geist bedarf einer Leitung, einer Beeinflussung, die sich gegebenen Falles bis zur Anregung zu steigern hat. Es muß natürlich jederzeit darauf gesehen werden, daß diese Beeinflussung während der Ferien einen durchaus anderen Charakter hat, und daß sie auch auf ganz andere Ziele gerichtet ist, als in den Schulwochen. Gilt für diese die Forderung: Beachte und achte die Individualität des Zöglings! bedingt, – beeinträchtigt durch allerhand Rücksichtnahmen auf Stoffplan, Stundenplan, Klassenziel und Schulziel, behördliche Überwachung und sonstige Beeinflussung, so haben diese Rücksichten, welche oft die freien Regungen hemmen, oft das willige Unver-

Digitized by Google

mögen übermäßig antreiben, in den Ferien zu fallen. Bestimmend muß die Neigung des Kindes sein, regulierend das Verhältnis zu Gut und Böse; den Gang der Beschäftigung hat der Zufall zu bestimmen; ergänzend nur betätigt sich der Führende.

Dies durch gruppenweises Wandern zu ermöglichen, hat der Verein für Volkshygiene, Ortsgruppe Leipzig, seit einer Reihe von Jahren versucht, und wenn man den zahlreichen Versicherungen Eingeweihter und Beteiligter glauben darf, mit Erfolg. Leicht war es durchaus nicht, da schon gewisse Äußerlichkeiten die Sache ungünstig beeinflußten, vor allem der Kostenpunkt. Es stand von vornherein fest, daß die Wandergruppen, sollten sie den oben gekennzeichneten Grundsätzen einigermaßen gerecht werden, sehr klein sein mußten, daß der Bestand einer Gruppe für das ganze Jahr, mindestens für die Dauer einer Ferienperiode der gleiche bleiben muß, daß endlich die Führer gewisse Vorbedingungen erfüllen müssen und nicht nur während des Wanderns angestrengt und gewissenhaft arbeiten müssen, sondern auch außerhalb ihres direkten Verkehrs mit der Gruppe ganz gehörig zu tun haben. Das Nähere hierüber wird im folgenden gezeigt werden; hier soll nur darauf aufmerksam gemacht werden, daß diese Umstände auf die rechnungsmäßige Seite der Frage, von der die ideelle Lösung wesentlich abhängt, ungünstig einwirken, daß Beiträge von den Teilnehmern gefordert, den Veranstaltern Opfer auferlegt werden müssen, die bei anderem Betrieb leicht unterboten werden können. Trotzdem kann in Rücksicht auf die pädagogischen Erfolge nicht empfohlen werden, größere Gruppen als höchstens zu 30 Teilnehmern zu bilden.

Das allgemeine Interesse der Kinder ist ja leicht gewonnen; die Natur in all ihrer Mannigfaltigkeit nimmt bald ihr Sinnen und Denken gefangen, so daß direkte Ausschreitungen bei den ohne Auswahl zusammengerafften Kindern verhältnismäßig selten vorkommen, und dann von den dabei Unbeteiligten mit korrigierender Mißbilligung beobachtet werden. Aber darüber hinaus sieht es oft nicht ermutigend aus. Es gilt, was Roßmäßler einmal sagt: „Leider sind unter hundert neunzig nicht in der Natur daheim. Jedermann hört gern von seiner Mutter Natur erzählen, die Mehrzahl hört zu, nur äußerst wenige haben mitzuteilen. – Der Natur gegenüber sind die meisten Menschen wie kleine Kinder, denen man ein schönes Bilderbuch geschenkt hat. Diese ergötzen sich an den Bildern und denken nicht daran, die darunter stehenden Verschen zu lesen." – Für uns aber gilt es, auf diese Verschen aufmerksam zu machen, ohne die naive Freude an dem Bildhaften zu zer-

Digitized by Google

stören, ja diese naive Freude noch nebenher in eine verständnisvolle zu verwandeln. Da heißt es beim Führer nach zween Seiten hin zu lauschen, nach der Natur selbst und nach der Schar, die sich ihm anvertraute. Jede Regung in dieser möchte er beachten und ausnützen, und wenn ein Kind auf einen „schönen" Schmetterling verweist, wird sicher ein anderes zu wissen wünschen, was die Raupe, der wir diese Schönheit verdanken, wohl „frißt". Da möchte einer ein Universalspezialist sein, und darf sich nicht genieren, auch einmal seine Unkenntnis hinsichtlich einer Einzelheit einzugestehen und die Frager zu vertrösten, bis er sich selbst in einem Buche Rat erholt hat. Aufgeworfene Fragen ohne weiteres unter den Tisch fallen zu lassen, ist nicht ratsam, und so hat sich der veranstaltende Verein in unserem Falle genötigt gesehen, den Führern ein ausreichendes Büchermaterial zur Verfügung zu stellen. — Um die ganze Unterweisung nicht allzusehr in Details zerflattern zu lassen, macht es sich doch notwendig gewisse Einführungsgespräche an den Anfang der Wanderungen zu legen, in denen auf die hervorstechendsten Punkte verweisend aufmerksam gemacht wird. Natürlich soll alle systematisierende Schulmeisterei hierbei vermieden und allen Interessensphären nach Möglichkeit Rechnung getragen werden. Immerhin hat der Führer hierbei Gelegenheit, sein Spezialinteresse in den Vordergrund zu rücken, und der Ästhete soll hierbei ja nicht zu breiten geologischen Auseinandersetzungen gezwungen sein, wie umgekehrt der Geologe vom Fach nicht eine ästhetische Plauderei aus sich herausquälen soll. Auch diese Freiheit, die eine besondere Anteilnahme und Wärme des Führers herausfordert und gewährleistet, wird von nur förderndem Einfluß sein, und was die Kinder sonst zu wissen begehren, braucht ihnen dieserhalb noch nicht vorenthalten zu bleiben. Auch die Lagerzeiten, bei denen ja hauptsächlich der Körper ruhen soll, werden mit solchen bildenden Gesprächen ausgefüllt, ohne daß ein etwa auch geistig ermüdeter oder mit anderen Dingen beschäftigter Teilnehmer zur Aufmerksamkeit gezwungen werden soll. — Was alles in den Kreis der Betrachtung und Betätigung gezogen werden soll, darüber bestimmen, wie schon wiederholt angedeutet, die Kinder, der Führer, die Landschaft und ebenso wird das Wie wesentlich von diesen Faktoren abhängig sein. — Beispiele! Die Kiesgrube wird der einen Gruppe Anlaß geben, die Schichtung zu studieren, die aufgelegte Ackerkrume zu untersuchen, Schlemmversuche zu machen und so weiter in wissenschaftlicher Weise einmal Geologie zu treiben. Eine andere Gruppe wird durch apperzipierende Vorstellungen eines einzelnen an den Seestrand versetzt werden, wird in eifrigen Spielen das Leben und Treiben dort nachahmen und im An-

Digitized by Google

schluß hieran vielleicht doch auf die Entstehung der Sandlagerung aufmerksam und in die Urzeit versetzt werden können. Größere Knaben werden die Hänge als willkommene Klettergelegenheit begrüßen und als Räuber und Soldaten die Gegend unsicher machen, Schanzarbeiten vornehmen, Faschinenbefestigungen erfinden und ausführen, bis sie auch hierdurch — oder vielleicht durch einen zufällig herausgeworfenen Muschelrest, hingewiesen werden auf die Verwandtschaft dieser Binnenlanderscheinung mit der jetzt 400 km entfernten Seeküste. — „Des Lebens Tiefen, die Weiten der Welt!" — Am Feldrain hinschlendernd wird eine Mäd-

chenschar Strauß und Kranz binden und ebenso den Duft und die Farbenpracht der bescheidenen Feldblumen wie die Zähigkeit mancher windgepeinigten Grasarten würdigen lernen. Die Erinnerung an Verwandte im Garten regen vielleicht an, darüber nachzudenken, wie veränderte Lebensbedingungen Abweichungen in morphologischer und physiologischer Hinsicht mit sich bringen, und das hier beim Spiel gewonnene Gesetz wird bei anderer Gelegenheit Einfluß auf das Urteilen gewinnen. Es wird gerastet! Nicht zufällig ist in die Tasche des Führers das Werk von Reling und Bohnhorst: „Unsere Pflanzen", gekommen. Es gibt Gelegenheit dasselbe aufzuschlagen; denn Seite 186 steht das ansprechende Gerockesche Gedicht vom „Thymian", dessen stimmungsvollen Versen die

Digitized by Google

Mädchen gern lauschen, das unscheinbare Pflänzchen, das ihnen gerade als Sitzpolster recht erschienen war, jetzt mit Achtung behandelnd; hat doch ein Dichter es seiner Aufmerksamkeit gewürdigt. „Steht da auch was vom Frauenmantel drin?“ fragt eine interessierte Hörerin, und glücklicherweise können wir mit dem „Tauschüsseli“ von Trojan aufwarten. Die Kinder wollen mehr, aber Mäßigung tut gut; vielleicht können wir im Walde im Schatten einer Linde Hoffmann von Nauborns inhaltreiches Gedicht vornehmen oder unter einer Eiche eine Anleihe bei Rückert machen. Solche poetische Verklärungen der Naturobjekte tuen den Kindern wohl und machen ihnen die Heimat wert, von der manches glaubt, daß sie der poetischen und malerischen Reize bar sei. — Knaben am selben Ort werden vielleicht, vom harmlosen Jagdeifer erfaßt, ihr Interesse der summenden Insektenwelt zuwenden. Hierbei wird der Führer Gelegenheit haben, dem vandalischen Sammeln, das die Jugend ja liebt, Einhalt zu tun, und den Sammeleifer in gemessene Bahnen zu lenken. Er wird zeigen können, wie man durch Beobachtung am lebenden Tier eine wesentlich tiefere Einsicht in das Wesen und Walten der Natur erhält, als durch Anhäufung von zerfallenden Leichen oder dem groben Zergliedern. Man verdeutliche ihnen, wie dies gelehrte Fachleute mit feinen Instrumenten besser versorgen und wie sie uns dann die wirklich wertvollen Ergebnisse in instruktiven Abbildungen und Modellen zugänglich machen. Man leite sie vielmehr an, ihr Interesse der Entwicklung und dem Gebahren der Tiere zuzuwenden, sei's im Terrarium, sei's an Ort und Stelle. Durch solche Beobachtungen werden dann auch die Knaben wieder hingeführt zu den Kindern Floras, zu denen die Fliegen und Käfer in zarten und interessanten Beziehungen stehen. „Des Lebens Tiefen.“ — Und „die Weiten der Welt?“ Da genügt oft ein Wort; etwa: „So mag's auf einer Prärie aussehen!“ und die Phantasie der Kinder ist entfesselt; die in der Ferne ragenden Dampfessen sind vergessen, der Pfiff der Lokomotive wird nicht gehört; aber das blitzende Pfadfinderauge sieht Büffel weiden und Jaguare lauern, das feinhörige Indianerohr durchdringt das Tongewirr, um sich durch Einzellaute zu orientieren. Ein Spiel mit tiefernstem Hintergrund, eine Überbrückung von Raum und Zeit, wie sie in der Schulstube mit Hilfe des besten und genauesten Bildes nicht oder selten gelingt. — Ein Hügel bietet Gelegenheit zu einem Rundblick. Man sieht den Fluß sich winden, kann den zurückgelegten Weg verfolgen, bekannte Orte sehen. Keine bessere Gelegenheit, um in das Verständnis der Karte einzuführen. Hält man darauf, daß Karten verschiedenen Maßstabes zur Hand sind (die vorhin erwähnte

Digitized by Google

Bibliothek gibt die Möglichkeit), so wird die kleine Lektion noch interessanter und lehrreicher. — Da pflügt ein Bauer! Die Antwort auf unseren Morgengruß klingt ermutigend (nicht immer!); wir bezeugen unser Interesse an seiner Arbeit, am Stand seiner Saat, und geschmeichelt läßt er sich zu Erläuterungen herbei. Wir könnten sie vielleicht selbst geben, aber der Kinder wegen lassen wir den freundlichen Mann reden, der mit mehr Eifer und Wärme seine Ausführungen darbietet und dessen originelle Ausdrucksweise die Kinder interessiert, dessen Wissen und Urteilen die oft eingebildeten Stadtkinder in Erstaunen setzt und mit Achtung gegen den Bauern erfüllt. In gleicher Weise nützen wir Begegnungen mit dem Dorfschmied, dem Fischer, dem Ziegelarbeiter u. a. m. aus, und wir dürfen versichert sein, dadurch nicht nur die Kenntnisse unserer Zöglinge zu erweitern, sondern auch ihre sozialen Anschauungen günstig zu beeinflussen. — Im Walde drängen sich ja die Interessen und es ist eher nötig, dem Zerflattern zu wehren als anzuregen. Aber etwas kann doch noch dazu getan werden. Umherliegende Zweige werden gesammelt und aus ihnen mit Hilfe einiger Zigarrenkistenstifte, eines guten Taschenmessers und eines kleinen Hammers allerlei Gegenstände gefertigt: Bilderrahmen, Blumentopfhüllen u. s. f., oder — um ferne Zeiten und ferne Länder einmal in den Blickpunkt zu rücken — Faschinenwerk, Tiroler Zäune, Modelle von Hütten und ähnliches. Der Berliner Lehrgang für leichte Holzarbeiten, eine Mappe von Seemann und Roeslers Schnellzeichner (Geographische Skizzen) geben hierfür gute Fingerzeige. Immer sollte auf derartige Betätigungen Gewicht gelegt werden; denn auch beim Pfeifenschneiden und Körbchenflechten lassen sich Ausblicke nach allen Seiten hin tun. In den Herbstferien haben auch oft Führer einige Ruten Kartoffeln erstanden; die Kinder rüsteten sich mit den nötigen Werkzeugen aus und es begann ein regelrechtes Kartoffelausnehmen, mit Kartoffelfeuer und Röstkartoffeln und einem Jubel, wie er bei manchem anspruchsvollen Gartenfest nicht gedeiht. Den Abschluß macht dann eine Speisung mit den im Wirtshaus abgekochten Kartoffeln, zu denen Fett, Butter oder — am liebsten — Quark gegeben wird. Eine echte Illustration zu dem Claudiusschen: Pasteten hin, Pasteten her, was kümmern uns Pasteten! —

Ein Gehöft liegt malerisch in der Landschaft, die Silhouette eines Dorfes hebt sich gerade vom abendlichen Himmel ab. Man mache zart auf das Schöne aufmerksam und rege an, den Anblick durch eine Skizze festzuhalten. Falle sie auch bei einigen etwas graus aus, es gilt hauptsächlich der Erinnerung. Vielleicht läßt sich die Stimmung durch einen

Digitized by Google

Gesang erhöhen (Traute Heimat! – Es liegt ein Weiler. – Seht wie die Sonne dort sinket u. ä.), vielleicht kann man an ein Bild, sei's eine „Künstlerpostkarte", erinnern, vielleicht hat man sie gar „zufällig" bei sich. Man verachte diesen kleinen Trick nicht. Kinder sind – nachahmende Geschöpfe; wenn sie merken, daß ein anderer, ein Maßgebender die Sache „malerisch" gefunden hat, werden sie's auch tun, und werden sich gewöhnen, malerische Momente in der Heimat zu suchen und zu finden. Der hier hauptsächlich in Rede stehende Verein hat dieser Seite der Wanderungen besonderes Interesse zugewendet und sogar für gute Zeichner eigene, an Zahl noch kleinere Gruppen gebildet, in denen sie eingehendere Belehrungen erhalten können und oft recht beachtenswertes Talent entwickeln.

Abends sollen die Kinder in der Regel nicht später als um acht ihren Eltern wieder zugeführt werden. Im allgemeinen ist das wohl auch das Richtige und ein im angedeuteten Sinne ausgenutzter Tag wird den Kindern Veranlassung geben, den Eltern zu berichten und eine oder anderthalbe Stunde zu verplaudern. Auch kann meist ein ausreichendes Mittagsmahl über Tag nicht eingenommen werden, und den Kindern, die zwar mit Brot, Suppe, Kaffee und Milch ausreichend versorgt wurden, ist ein warmes Nachtmahl zu gönnen. Trotzdem werden Ausnahmen gern gesehen und sind notwendig. Das Großstadtkind deklamiert und singt von Abendfrieden, während es daheim vor Straßenlärm nicht einschlafen kann; es schwärmt von sternenheller Nacht und mondbeglänzter Flur ohne eine blasse Ahnung von diesen Schönheiten zu haben. Während der Schulzeit sind ihm diese Anschauungen auch gar nicht zu vermitteln; aber jetzt in den Ferien ist Zeit dazu und es schadet gar nichts, wenn einmal eine solche Wanderung bei gehöriger Vorbereitung um zehn Uhr oder noch später schließt. Ebenso wird ab und zu eine Frühpartie veranstaltet werden müssen.

Es ist bisher nur von der Betrachtung der Natur gesprochen worden, und es bedarf wohl auch nur des Hinweises, daß die historischen Reminiszenzen und die Kulturverhältnisse der Gegenwart in ganz gleicher Weise berücksichtigt werden, sei es durch Beaugenscheinigung mit einfacher Erläuterung, durch Vortrag von Sagen und Geschichten, Gedichten und Gesängen, durch Veranstaltungen von Spielen oder dramaartigen, wenn auch augenblicks geborenen Vorführungen. Es sind auch Abkommen mit Museen (z. B. mit dem Palmengarten, Schlachtenpanorama, zoologischen Museum der Universität, Buchgewerbemuseum, der dauernden Gewerbeausstellung, der Sammlung des Vereins für Geschichte Leipzigs, dem Buhrig-

Digitized by Google

schen historischen Museum, den Völkerschlachtsmuseen am Monarchenhügel und am Napoleonstein) getroffen, durch deren Besuch die Kinder tiefer in die Vorzeit und weiter in die Gegenwart eingeführt werden können. Solche Besichtigungen werden bei unsicherem Wetter vorgenommen, bei direkt ungünstigem werden die Teilnehmer in einem gedeckten Raume (meist Turnhalle) versammelt und mit Spielen, Vorträgen oder Aufführungen, zu denen jedes nach Kräften beizutragen hat, angemessen beschäftigt. Dabei findet sich auch Gelegenheit, das auf den Wanderungen Gelernte zu rekapitulieren und zu verarbeiten.

Die eigentliche Verarbeitung aller Eindrücke wird gewöhnlich erst in den folgenden Schulperioden erfolgen, wenn die in Freiheit vorgeführten Objekte am Zaume des Systems noch einmal vorbeiparadieren. Demgemäß hat auch die Schule ein lebhaftes Interesse an dem Betriebe der Wanderungen und viele einsichtsvolle Lehrer tragen nach Kräften zum weiteren Ausbau bei. So hat die Organisation in letzter Zeit bereits auf eine freundschaftliche Verbindung mit Schule und Lehrerschaft gegründet werden können. An jedem Leipziger Schulkörper ist für die Sache ein Vertrauensmann gewonnen, der Auskünfte erteilt, Anmeldungen entgegennimmt und die Verteilung der aus städtischen und privaten Zuwendungen geschaffenen Freistellen vermittelt. Dadurch verringern sich die Regieaufwendungen in bedeutendem Maße. Wenn die Beteiligung noch allgemeiner wird, würde die Schule auch einen bedeutenden Nutzen daraus ziehen können. Sie würde weit weniger mit Definitionen als mit Anschauungen zu arbeiten haben und die jetzt leider so häufige Frage: Was ist das?, auf die die Kinder einige ungelenke Sätze stammeln, würde oft ersetzt werden können durch die bessere: Wo ist das?, bei deren Beantwortung in den Schülern ein Erinnerungsbild entstehen würde, das einer weiteren Erklärung sehr zu Hilfe kommen könnte.

Aber nicht für die Schule, sondern fürs Leben ist auch diese Bildungsarbeit bestimmt, und daß man hoffen darf, sie werde dieser Bestimmung gerecht werden, wird man, soweit es sich um das unterrichtliche Moment handelt, aus den vorstehenden Ausführungen schließen. Sind doch die Wahrheit der Empfindungen und die Echtheit der Anschauung vorhanden, zwei Erfordernisse für die Dauer der Eindrücke, die durch nichts ersetzt werden können. Aber Wanderungen der geschilderten Art können Tieferes bewirken.

Zunächst wecken sie die Freude am Wandern. Weil kein Vergnügungsetablissement als Ziel winkt, Essen und Trinken im Gegenteil

Digitized by Google

als nicht direkt zum Vergnügen gehörig, um nicht zu sagen: als notwendige Übel, nicht in den Vordergrund treten, weil selbst das einfache Spiel nur als Beiwerk auftritt, wird die ganze Aufmerksamkeit dem Wandern und dem durch dasselbe erreichten Naturgenuß zugewendet, und diese beiden Dinge als an sich erstrebenswert hingestellt. So war es früher: die Welt besehen, war ein Ziel, des Schweißes wert, war eine Freude, deren man gern teilhaftig wurde. So muß es wieder werden; dann wird ein gut Teil der Klagen über Materialismus und Vergnügungssucht, über Alkoholismus und Griesgrämigkeit verschwinden. Die so erzogene Generation wird dann vielleicht edlere Vergnügungen kennen als das Sitzen in Kneipen und das Toben im Tanzsaal. So werden solche Wanderungen vielleicht den Grund legen zu einer Gesundung der Nation nicht nur am Leibe (diese Seite ist hier als nicht direkt pädagogischer Natur nicht weiter berührt worden), sondern auch an Geist und Gemüte. Auch das ist hoch anzuschlagen, daß der Genuß errungen werden muß, daß mancherlei kleine Mißhelligkeiten und minder angenehme Zwischenfälle überwunden werden müssen, ehe der Erfolg lohnt, und daß dieser Erfolg ein rein ideeller ist. Es ist dies ein Keim von jener zähen Energie, die so viele bedeutende Männer groß gemacht hat, und die bei vielen leider ganz vermißt werden muß. Diese Selbstzucht ist nicht auf einer Wanderung von ein paar Stunden Dauer oder auf einem gelegentlichen Ausflug, dem in halb- oder vierteljährigem Abstand erst ein weiterer folgt, zu wecken und zu üben, sondern gerade nur bei einer Folge von mehreren gleichartigen Wanderungen. Die abschreckenden Erfahrungen der zurückgelegten müssen noch in frischer Erinnerung sein, wenn die Aufforderung zur neuen Anstrengung ergeht. Dann wird nach einigem Schwanken, vielleicht mit einiger Unterstützung von Eltern- oder Freundesseite, die Festigkeit geweckt, die wie den Knaben so auch den Mädchen so wohl ansteht. Hierbei wird vorausgesetzt, daß die Strapazen durchaus angemessene gewesen sind und ein Zuviel wird ebenso wie ein Zuwenig in leiblicher wie in geistiger Beziehung von den Veranstaltern streng vermieden werden müssen. Um die Teilnehmer nicht zu überanstrengen und auch der Familie nicht durchaus zu entziehen, werden die Wanderungen nur aller zwei Tage unternommen; die Sonntage bleiben wegen der Familie stets frei. An den Zwischentagen aber werden die Kinder veranlaßt, ein Schwimmbad aufzusuchen. Soweit sie nicht ein Freibad in der Nähe haben, werden ihnen Badekarten unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Auch das trägt ja zur Abhärtung des Leibes, wie zur Weckung des Mutes nicht unwesentlich bei.

Digitized by Google

Zu dieser Selbstzuchtweckung gesellt sich ein Moment, das oben schon gelegentlich angedeutet wurde, die Erziehung in sozialer Hinsicht. Wiesen wir oben auf den günstigen Einfluß des Verkehrs mit zufällig begegnenden Leuten hin, die den Kindern mit anderen Anschauungen und Empfindungen entgegentreten und ihnen oft zu einer Umwertung ihrer Ansichten über Land und Leute verhelfen, so steht über diesen zufälligen Begegnungen der dauernde Verkehr der Kinder selbst mit und untereinander. In der Schulstube sitzen zwei oft jahrelang nebeneinander und lernen sich doch nicht verstehen. Draußen auf dem Marsche, wo eins auf die Hilfe des andern angewiesen ist, bei den freien Unterhaltungen, wo Mutterwitz oft über Gelehrsamkeit siegt, bei den Beschäftigungen, wo gerade die in ungebundenem Gassenleben erwachsende Anschlägigkeit vor der pedantischen Tüftelei des Musterknaben durchs Ziel geht, beim Spiele, wo die entschlossene Gewandtheit den Erfolg für sich hat, da werden Hochmutsteufel vertrieben, da werden Kameradschaften zwischen Hoch und Niedrig geschlossen, die mehr sittlichen Antrieb in sich schließen, als ein Dutzend ermahnender Bibelsprüche. Und die Kinder sind gar gern geneigt, sich anzuschließen, einander zu helfen und Freundschaft zu halten, wenn der Führer mit gutem Beispiel vorangeht. Ein mit Nahrungsmitteln allzugering Ausgestatteter wird oft überreichlich unterstützt, ein in Geldverlegenheit Befindlicher erhält die generösesten Darlehnsofferten, ein Maroder sieht sich von Helfern umringt, und die Aufopferungsfreudigkeit bei kleinen Unfällen oder Mißhelligkeiten, bei Regenschauern, Kleiderdefekten u. s. f. ist oft geradezu rührend. —

Diesen Grundsätzen folgend, sie auch je nach den gemachten Erfahrungen modifizierend, hat der Verein für Volkshygiene, zuerst angeregt durch den in dieser Hinsicht ja weiten Kreisen bekannten Dr. O. W. Beyer (s. dessen Abhandlungen in den Jahrbüchern für Jugend- und Volksspiele), seit sieben Jahren mit gutem Erfolg gewirkt, und es hat sich ein Stab von Mitarbeitern auf diesem Gebiete speziell unter der Lehrerschaft herausgebildet, der sich die weitere Ausgestaltung der segensreichen Einrichtung zur ernsten Pflicht gemacht hat. Durch ihn wird besonders das gewährleistet, was wir eingangs als unerläßlich bezeichneten: eine fortwährende gegenseitige Fühlungnahme, ein Austausch der Erfahrungen und Meinungen in vielen gemeinsamen Sitzungen. Hier werden Kastorte bekannt gegeben, angenehme Wege bezeichnet, freundliche Auskunftgeber empfohlen, interessante Punkte genannt, wichtige und instruktive Einzelheiten besprochen, die der Einzelne bei jahrelangem Studium nicht entdecken würde, und an der Begeisterung der einen entzündet sich ein

Digitized by Google

etwas entmutigter anderer. Von dieser Stelle aus sind auch schon des öfteren Anregungen und Winke an andere Kreise ergangen, hier stillschweigend, dort mit Dank aufgenommen und befolgt worden. Möchte auch diese Darlegung Interesse finden und Interesse wecken.

Die Lehrerin in Schulorganismus und Schulleben.

Von Edmund Leupolt in Dresden.

I. Die innere Stellung der Lehrerin zur Schule.

Das Thema meiner Ausführungen charakterisiert sich als eines, das nach seinem Begriffsinhalt und seinem Verhältnis zur Lehrerinnenfrage im allgemeinen unter die nahsichtige Art der Betrachtung fällt. Nicht die prinzipielle Stellung zur Frauenfrage, zu Frauennot, Frauenrecht und Frauenberuf soll hier gekennzeichnet und begründet werden, zu Fragen, die mehr oder weniger theoretischer Natur sind, nein, losgelöst von aller Rücksicht auf eine Konkurrenz, losgelöst von allen Beziehungen und Verbindungen zu Volks- und Menschheitsfragen, zu Bildungs-, Kultur- und Ewigkeitsfragen, soll die Frau in der Schule neben dem Manne in der äußeren Form des Schullebens, als Glied des Schulorganismus, als Glied des Kollegiums, als Glied einer pädagogischen Lehrervereinigung nach seiner Tätigkeit nach außen oder innen gekennzeichnet werden. Es verblassen die großen Züge weiblicher Eigenart und Sonderbegabung neben den allgemeinen menschlichen Gesichtslinien nicht, aber es treten die interessanten Züge eines merkwürdigen Übergangstypus hinzu. Denn die Lehrerin ist gezwungen, Schritt zu halten mit den Lehrern, mit ihnen zu wandern, bergauf, bergab, im Sonnenschein des Schullebens und im Regendunkel schulischer Mühe und Arbeit, unter einem Regiment, unter einem Gesetz, auf eine Scholle gebannt.

Unter dem Zeichen des Übergangs steht die Lehrerin im Schulorganismus. Die Frau ist gezwungen, Männerkleider anzulegen: die weibliche Natur ist gezwungen, sich an die männliche, die im Schulbetrieb noch dominiert, anzupassen, und kann doch die Grundzüge weiblicher Sonderart nicht verleugnen. Das ist das eine Moment, das den eigenartigen Mischcharakter unserer Lehrerinnen bedingt. Es tritt zurück hinter der großen, dunklen Macht der neuen Zeit, der gärenden, erneuernden, unruhigen, kampferfüllten Epoche der Zeitentwicklung, in der wir stehen, einer Zeit, die die höchsten menschlichen Kulturwerte umgießt und Gott und Menschen mit kecken Wunderaugen betrachtet und das Verhältnis

Digitized by Google

von Mann und Weib von Grund aus ändern will. Die Frauen von heute, die modernen Frauen sind nicht mehr die Frauen der Vergangenheit, aber auch nicht die Frauen der Zukunft, obgleich sie davon träumen. Nur wenige sind im ganzen Vollmenschen alias Vollfrauen im Sinne ihrer Ideale; nur wenige gibt es, die, wie Ellen Key, jenseits der Grenzen unserer Zeitanschauung stehen. Es haftet ihnen allen, auch der großen Menge der Emanzipierten, ein Doppelcharakter an, den die Übergangszeit ausgeprägt hat. Unsere Lehrerinnen haben mit diesen Kultur- und Naturverhältnissen, mit diesen Übergangsschwierigkeiten doppelt zu kämpfen. Sie zählen sich wohl im allgemeinen zu den modernen Frauen, und die Frauenbewegung bezeichnet die Lehrerinnenvereine als ihre Kerntruppen, wie auch hervorragende Führerinnen der Frauenbewegung in den Reihen der Lehrerinnen stehen. Je energischer sie sich aber mit der Frauenfrage beschäftigen, desto weiter sehen sie sich nach links gedrängt, desto lebhafter träumen sie von einem goldenen Zeitalter der Frauenhegemonie, desto höher schweben ihre Seelen auf den Flügeln einer kindlichen Phantasie – desto härter aber erscheint ihnen die Wirklichkeit mit dem Lebenskampf in der Schule neben den Männern, welche zum großen Teil einem anderen Stande, einer anderen Volksschicht entstammen und in ihren Anschauungen, ihrer geistigen Atmosphäre durchaus anders geartet erscheinen.

Vielen Lehrerinnen ist die Lehrerinnenfrage viel zu sehr eine Frauenfrage. Sie vergessen in ihrem Kampfeseifer ganz die Schule. Es handelt sich bei ihren Kämpfen um die Frau, nicht um die Lehrerin. Anders bei den Volksschullehrern. Heute denkt ihre große Mehrheit nicht an die Frau, die ihnen gegenübersteht, sondern an die Lehrerin, und mit seltener Einmütigkeit ist in allen Veröffentlichungen der Lehrerpresse betont worden, daß die Lehrerinnenfrage nur als eine Schulfrage aufgefaßt werden darf. Gewiß haben die Lehrer auch auf dem Standpunkt gestanden, in der Lehrerinnentätigkeit die Konkurrenzarbeit der Frau zu sehen. Das war damals, als die Lehrerin von der Stufe des Unbeachtetbleibens auf die Stufe des Beachtetseinwollens stieg. Aber auch da wurden die Lehrer im tiefsten Grunde nicht von der Sorge um ihre Existenz, sondern von der ernsten Bangigkeit um die Entwicklung der Schule erfaßt. „Man witterte in ihnen (= den Lehrerinnen) ein Element, das geeignet war, jeden Fortschritt und jede gerechte Würdigung ehrlicher Schularbeit in Frage zu stellen.“ Noch auf dem Hamburger Lehrertag von 1880 herrschte diese Stimmung, als Professor Karl Holdermann-Karlsruhe und der Korreferent Harder(-Ahrensbock) das Thema der Lehrerinnenfrage

Digitized by Google

nach zwei Seiten hin behandelten: erstens als Schulfrage, zweitens als Lehrerfrage. „Liegt es im Interesse der Schule – gleichviel wer die Angelegenheiten derselben besorgt – daß Lehrerinnen an derselben wirken?" – „Liegt es im Interesse des Lehrerstandes, seines Ansehens und seiner äußeren Lage, daß Lehrerinnen mit gleichen Rechten in denselben eingeordnet werden?" Schon auf der jüngsten sächsischen Lehrerversammlung ist die Frage der „Einordnung der Lehrerinnen in den Lehrerstand mit gleichen Rechten" vollständig aus den Verhandlungen ausgeschieden. Der lapidare Satz: „Die Lehrerinnenfrage ist nicht eine Frauenfrage, sondern eine Schulfrage im eminenten Sinne" beweist die Objektivität der Lehrer, beweist, wie sie mit starkem Gerechtigkeitsgefühl und starkem fortschrittlichen Sinn ihre Anschauungen gewandelt und mit Festigkeit einen neuen Standpunkt sich erkämpft haben. Um der Schule willen! Nicht um ihrer selbst willen. Nicht für sich selbst kämpften die Lehrer Bremens, als sie ihre Eingabe um Abschaffung des Religionsunterrichts an den Senat machten. Es war ein Kampf für die Schule im ehrlichen Wollen, wenn man auch irrte. Nicht für sich selbst kämpfen die Lehrer auf ihren großen Tagungen. Nicht um ihrer selbst willen haben sich die Lehrer aller deutschen Staaten zu einem großen deutschen Bunde zusammengeschlossen. Nicht für sich selbst kämpft die deutsche Lehrerschaft, wenn sie das Universitätsstudium aller Volksschullehrer erstrebt, wenn sie eine Reform der Lehrerbildung fordert. Gewiß haben auch die preußischen Lehrerinnen um eine Reform der Seminare petitioniert, aber das ist doch zunächst um deswillen geschehen, den Lehrerinnen die Gleichberechtigung mit den männlichen Kollegen zu erringen, um idealer Ziele willen erst in zweiter Linie. Die Lehrerin dient nicht dem Stande, dem Stande an sich, während beim Volksschullehrer immer noch die innere Begeisterung für den Beruf eine Rolle spielt, während hier die dunkle Macht einer vielhundertjährigen Geschichte wirkt, während es ganze Lehrerfamilien, ganze Lehrergenerationen gibt. Gerade die Tochter der hohen Kreise empfindet oft bittere Enttäuschung in den niederen Regionen der Volksschule mit ihrer Armeleuteluft. Man lese nur die Erinnerungen einer Lehrerin in den „Grenzboten" (Jahrgang 1905), man lese, mit welcher souveränen Verachtung die ungenannte Verfasserin nach sechsjähriger Lehrtätigkeit an der Volksschule auf „die Hefe des Volkes" niedersieht. „Die Kinder empfinden dort (= in den höheren Schulen) feiner und sind in ihrem Schamgefühl leichter zu verletzen."

Sie spricht von einer „geringen geistigen Aufnahmefähigkeit der Kinder der unteren Stände", bemerkt: „Die großen Denker stammen ja

Digitized by Google

auch selten aus der Hefe des Volkes" – und charakterisiert die eigentliche Lehrtätigkeit der Lehrerin an der Volksschule als – soziale Hilfsarbeit. Die Lehrerin sieht in der Volksschule vielfach nur eine Übergangsstellung, und die meisten unserer jungen Lehrerinnen – wie sollte es anders sein, da ihnen Gott ein Herz und einen Leib gegeben hat wie anderen Mädchen – vertauschen gern die Lehrstelle mit dem Ehrenplatz an der Seite eines Mannes. Die Beleuchtung, in der Lehrer und Lehrerin das weite Gebiet der Volksschule sehen, ist grundverschieden, und auch ihre Höhenlage ist nicht zu vergleichen. Die heutige Lehrerin kommt einmal mit dem ausgeprägten Standesgut der Kreise, denen sie entstammt. Zum andern kann sie sich von den tausend Fäden nicht lösen, die sie mit der Frauenbewegung verknüpfen. Sie verquickt mit der Lehrerinnenfrage als einer Schulfrage die Erwerbsfrage, Bildungsfrage, die rechtliche und politische, die soziale und die sittliche Frage der Frauenbewegung, und alle klare Auffassung, alle Wirklichkeitsanschauung ertrinkt in einem Meer von Vergangenheits- und Zukunftsphantasien. Der „Katechismus der Frauenbewegung" von Dr. Karl Wolff enthält folgende außerordentlich bemerkenswerte Sätze:

„Über die Einförmigkeit der täglichen Pflichterfüllung darf die Lehrerin der Gedanke erheben, daß ihren Händen das wertvollste Material anvertraut ist, und daß sie mit ihm zugleich *das künftige Schicksal der Frauensache formt*." –

„*Die ganze Entwicklung der Frauenbewegung wird mehr* als durch lauteste Erfolge durch jene stille tiefgehende Arbeit *gefördert*, die *in der Heranbildung der jungen*, für jeden Einfluß empfänglichen *Gemüter* geleistet wird."

II. Unterricht und Methode.

Die psychologische Eigenart der Frau auf der einen und ihre innerliche Stellung zur Schule auf der anderen Seite bedingen den Charakter ihrer unterrichtlich-methodischen Tätigkeit.

Schon wenn man den Satz zugrunde legt, daß die gesamte Unterrichtsweise teils von dem Unterrichtsstoffe abhängig, also unfrei, teils freie Kunst ist, konstatiert der objektive Beobachter eine Unterlegenheit der Frau insofern, als der freischöpferischen Tätigkeit der Mann eher genügen kann als das Weib. Das Produzit des Mannes steht über dem Rezipit des Weibes. Die freie Denk- und Willenskraft aber ist das Charakteristikum der Persönlichkeit. Es führen außerordentlich starke Verbindungsgänge vom Gebiete des Denkens und des Wollens nach den

Digitized by Google

Lebensquellen der Persönlichkeit. „Die eigentlichen pädagogischen Werte sind Persönlichkeitswerte." Die erste praktische Folgerung aus der oben gekennzeichneten Eigenart des Weibes äußert sich darin, daß das Weib versagt, wenn die Kinder auf eine Stufe kommen, wo sie streben, hinter die Erscheinung zu kommen, zu konzentrieren, die Gesetze zu erforschen, unter deren Bann die Erscheinungsformen sich vollziehen, wo der Drang zum Philosophieren und Spintisieren mächtig erwacht — wo das wissenschaftliche Denken seinen Anfang nimmt.

Und die andere Folgerung aus den oben gegebenen Prämissen ist die, daß der persönliche Verkehr zwischen Lehrerin und Schülern ganz anders gefärbt erscheint als jener zwischen Lehrer und Kindern. Es entwickelt sich leicht zwischen der Lehrerin und der Klasse jener leichte, vertrauliche, halbkameradschaftliche Ton, namentlich in den Oberklassen, der nicht recht dem Verhältnisse entspricht, das den formellen Verkehr beherrschen muß. Es ist durchaus notwendig, daß gerade in unserer Zeit der Hyperhumanität, die das Kind über den Lehrer stellt und jede körperliche Berührung des Kindes als eine Sünde wider den heiligen Geist aufzufassen pflegt, der leichte, ungeduldige, zerfahrene, ewig tändelnde, ewig unruhige, ewig auf Abwechselung sinnende Mädchengeist von männlicher Kraft und männlichem Ernste in straffe Zügel genommen wird. Es ist das allgemeine Kennzeichen für den weiblichen Unterricht eine leichte, oft oberflächliche Behandlungsweise; die Lehrerin legt nicht den Ton auf Schließen und Urteilen, vergleicht und abstrahiert wenig und kombiniert nicht: es eignet ihr die Kombinationsfähigkeit des Geistes nicht in demselben Maße wie dem Manne. Sie geht immer an kurzem Zügel. Daraus erklärt sich die übermäßige Betonung des Gedächtnismäßigen im Unterrichte. Der Gedächtniskult feiert seine schönsten Gottesdienste in manchen von Lehrerinnen geleiteten Klassen. Nicht nur das, was der Lehrplan an Gedächtnisstoff vorschreibt, Sprüche, Lieder, Gedichte, Prosastücke, wird prompt erledigt: die Hauptmethode des Unterrichts besteht bei vielen Lehrerinnen in einem Einprägen feststehender Wörter, Worterklärungen, physikalischer Gesetze, in einem Durchlaufen ganz bestimmter Gedankengänge. Die Schülerinnen von Lehrerinnen lernen leicht alles, im weitesten Sinne, dem Worte nach. Wie die Lehrerinnen auf den Seminaren die glänzendsten Zensuren auf Grund ihres oft verblüffenden Wortwissens bekommen — so legen sie auch bei ihren Schülerinnen hohen Wert auf einen festen Wissensstoff, der stets verfügbar sein muß. Es ist ein Buchlernen, ein Leitfadenwissen schlimmster Art. Viele unserer Lehrerinnen setzen die Tätigkeit

Digitized by Google

der Ordensschwestern fort, die im 10., 11. und 12. Jahrhundert die Ausbildung der weiblichen Jugend besorgten, und deren erzieherische und didaktische Tätigkeit in der Ausübung einer leicht erlernbaren, von Generation zu Generation vererbten handwerksmäßigen Manier bestand. Es ist die Methode der Urzeit, die die männlichen und weiblichen Schulmeister in den von geweihten Glockenklängen umwehten kirchlichen Tagen des Mittelalters eifrig trieben, die mechanische Drillmethode des älteren und jüngeren (?) Unteroffizierstums, die sich erhalten hat bis in unsere moderne Zeit kraft der furchtbar lastenden Macht der Überlieferung. Wie Berge hoch liegt es noch auf unserm Schulunterricht; tief unten rieseln und rauschen geheimnisvoll die Quellen neuen Lebens und brodeln herauf aus dunklem Schacht zum sonnigen Tage und plätschern den Staub und Schutt von Jahrhunderten mit frischer Stoßkraft hinweg und hinab in das Tal des Überwundenen, des Toten. Langsam, dem Schneckengange gleich, ist aller Fortschritt im Unterrichte schlechthin, in der Methode; denn in ihr zeigt sich vor allem der Fortgang, nicht in der Zahl der Lehrfächer, nicht in der veränderten Stoffauswahl — vor allem in der Methode. Sie vermag aus Steinen Brot zu machen. Sie ist der ausschlaggebende Zeiger an dem Aneroidbarometer des schulischen Fortschrittes. Seit Jahrhunderten geht die Entwicklung der Volksschule ihren leisen Gang. Wieviel vergebliche Mühe von Tausenden, die Sturm gelaufen haben gegen die Bollwerke beschränkter Schulweisheit und der Staatsräson und sich die Köpfe eingerannt haben. Wieviel Bücher sind geschrieben, wieviel Reden und Vorträge gehalten, wieviel Versammlungen einberufen, wieviel Konferenzen zusammengetreten, wieviel Eingaben gemacht worden — ein Riesenberg, von treuen und unermüdlichen Kärrnern zusammengetragen, aber ein Berg, der im ganzen nur wenige Mäuslein geboren. Der langsame Fortschritt ist ein Naturgesetz. Gegenüber tausend Veränderungen im Heerwesen kaum eine durchgreifende Reform im Schulwesen; denn an jeden Fortschritt auf dem Gebiete des Unterrichts hängen sich die Bleigewichte der Trägheit der allgemeinen menschlichen Entwicklung. Das eherne Beharrungsgesetz gilt nirgendswo so wie auf dem Gebiete der Schule. Die Menschheit ist an der Schule interessiert, und die großväterliche Erziehungsart erbt von Geschlecht auf Geschlecht in wunderbarer Gleichförmigkeit und steinerner Unabänderlichkeit. Was ist in unserem Unterricht von heute viel anders als vor hundert Jahren? Gibt es ein Gebiet der großen Menschheitskultur, auf dem der Fortschritt notwendiger, wichtiger, bedeutungsvoller, auf dem Stillstand oder Rückgang verhängnisvoller ist als das große,

Digitized by Google

reiche Wunderland der Volkserziehung, der Volks- und Menschheitsbildung? Braucht ein anderer Stand der Künstler mehr als der Lehrerstand? Und es scheint, als ob die neue Zeit neues Leben wecke, neue Ziele zeige. Selbstschaffend, abgehend von vielbegangenen und ausgetretenen Pfaden, abweisend die hergebrachte Handwerkstechnik ohne künstlerischen Sinn, geht die neue Pädagogenkunst mutig auf jener Bahn vorwärts, die zum Herzen des Kindes führt. Das Kind ist der Mittelpunkt des Unterrichts geworden, nicht mehr ist es der Stoff, und es ist eine Erlösungsfrage auf dem Gebiete der Schulkunst, wie der Stoff in kindlichster, der Psychologie des Kindes entsprechendster Weise dem Innenleben des Kindes nahegebracht werden könne. Mit einem kühnen Superlativismus, der jede große neue Bewegung auszeichnet, gehen die jungdeutschen Pädagogen Deutschlands Lehrern voran als am Vorabend einer neuen Zeit. Und mögen sie über das Ziel hinausschießen — man soll ihnen darob nicht zürnen; nur zu bald schrumpfen im nüchternen Lichte des Alltags die schönsten Hoffnungen zusammen.

Aber es sind Männer und Persönlichkeiten. Wieder sind nicht die Frauen die Wegweiser einer neuen Zeit. Sie stehen abseits von dem, was die Volksschullehrer in ihrem besten Teile bewegt. Es steht zu befürchten, daß mit ihnen ein Element in die Volksschule eingetreten ist, das in vielen Fällen den Rückschritt konserviert, das mit unglaublicher Zähigkeit am Alten hängt. Was ist über Methode im Unterricht schon geschrieben und gesprochen worden! Jedes Jahrfünft wohl kam in einem Fache eine neue Methode auf. Und weiter wird gesonnen und spintisiert und getüftelt und geklügelt. Die Geister balgen sich lustig um die Eroberung der Schule, und auf hundert hinausgeprügelte folgen aberhundert hereinschwärmende lustige Schemen. Die aber die alten Schulgeister schätzen, die sich unter dem Schuldache wie Fledermäuse eingenistet haben, das sind unsere Lehrerinnen; drohend erhoben sie die Hände gegen die Geister modernen Denkens, moderner Methode und schlagen drei Kreuze vor dem großen Geist der neuen Weisheit und der neuzeitlichen Begeisterung für das Kind im Jahrhundert des Kindes. Sie sind die Schutztruppen der alten Kämpen für Stillstand und Rückschritt, und Schematisierung und Verbalismus und Gedächtniskult sind auf ihre Fahnen geschrieben. Das ist von je so gewesen. Die Frau ist von Natur konservativ. Es fehlt ihr meist der Mut freier Tat. Nicht der Mut scharfer Kritik, aber der Mut des ehrlichen offenen Kampfes.

Der Anteil der Frau an diesem gewaltigen Suchen der Lehrerschaft nach neuen Bahnen ist beispiellos gering. Man gehe die Verzeichnisse

Digitized by Google

der neu erschienenen methodischen Bücher durch. Man durchsuche mit kritischem Blick die Liste der Lehrmittel, die von Jahr zu Jahr umfangreicher wird — sind sie doch ein lebendiges Zeugnis von dem Suchen und Ringen der Lehrerschaft, von dem unruhigen und doch gesunden Geiste des Vorwärtsdrängens, von dem frisch-fröhlichen Kampfe der Methode gegen die Methode, von Arbeitslust und Arbeitskraft unserer Volksschullehrer — die weiblichen Autoren fehlen. Dabei entgeht mir durchaus nicht die Bedeutung und das Gewicht der Tatsache, daß die Zahl der Volksschullehrerinnen noch gering ist im Verhältnis zur Zahl der Lehrer, daß der Lehrerinnenstand ein junger Stand ist, dem noch der rechte Boden unter den Füßen fehlt. Aber wenn nur der Versuch einer methodischen Fortbildung in den Kreisen der Lehrerinnen einmal gemacht würde! Wenn nur ein Hauch von der Liebe, von dem Fleiße, mit welchem die Lehrerinnen die einmal erfaßte Methode handhaben, auf die Gewinnung, auf das Suchen einer neuen verwendet würde! Eine bis ins kleinste gehende Ausnützung der Urmethode — aber kein Fortschritt! Und dieser Unterricht kann sie nicht auf neue Bahnen führen, weil er im Banne einer Methode liegt. Es fehlt das denkende Schaffen und Sinnen und Versuchen. Das liegt in der Frau nicht; es ist nicht weibliche Eigenart, sich den Kopf über Problemen zu zerbrechen. Und wie klingt dazu das schon einmal angeführte Wort: die eigentlichen pädagogischen Werte sind Persönlichkeitswerte! Es ist in allen Abhandlungen über die Frauen- und Lehrerinnenfrage darauf hingewiesen worden, daß des Mannes Blick das Weite und Große umfasse, während dem Weibe der Sinn für das Ganze, für das Große fehle. Auch in den kühnsten Gedanken der Frauenbewegung ist wenig Großes, was nicht von Männern gesagt worden ist. Die Frau schaut mit leuchtendem Auge von dem Bergfried aus in die morgengraue Welt mit wallenden Schatten und matten Lichtern und ermißt ihre Schönheit nach ihrem Verhältnis zum Mittelpunkte der Beobachtung und schätzt die Höhen ringsum nur nach der Höhe des Berges, auf dem sie steht, nicht achtend, daß andere, höhere Punkte einen ganz andern, großartigen Ausblick gewähren, daß man von dem nächsten Berggipfel schon das Panorama ganz anders beurteilen könnte und würde und müßte. Dem Kindlichfrohen im Weibe entspricht das Kindlichenge, und darum ist des Weibes Arbeit mehr ein Nachahmen als ein Selbstschaffen. Gewiß ist auch Nachahmen ein Schaffen von Werten, aber es fehlt die belebende Seele; das Künstlerische, Schöpferische ist dem Weibe nicht fremd, aber es liegt nicht

Digitized by Google

in seiner schaffenden Hand, es liegt in einem feinen Verständnis für die Kunst.

Aus der Eigenart des Weibes aber, die den Mangel schöpferischer Initiative deutlich zeigt und damit die konservative, beim Alten beharrende Grundrichtung des weiblichen Strebens begründet, erklärt sich des weiteren der Riesenrespekt des Weibes vor der Autorität. Das autos epha ist ein Wort für Frauen — und Lehrerinnen. Es erhält einen besonderen Ton der Wahrheit in den vier Wänden der Schule. Die Mitgift des Seminars muß ausreichen, oft für ein langes Lehrerleben. Daß die Welt ringsum sich dreht, daß der Uhrzeiger des methodischen Fortschrittes sich weiter bewegt, achtet sie gering. Sie hängt förmlich am Alten. Sie vermeidet großenteils mit scheuer Ängstlichkeit das Betreten neuer Bahnen und ist schließlich zu öder Kleinigkeitskrämerei und zu hilflosem Stillstand verurteilt. Die Klagenfurter Lehrerin, Frl. Elise Engelhard, schreibt offen: „Ich wirke seit 15 Jahren an derselben Schule, im Verein mit neun anderen Kolleginnen, die durchgängig recht begabte Mädchen sind; trotzdem hat sich in unserem Schulwesen seit ebensoviel Jahren nicht das Mindeste geändert oder gebessert; jede Lehrerin drillt heute genau so wie vor 15 Jahren." Es ist eine merkwürdige Genügsamkeit bei vielen unsern Lehrerinnen zu konstatieren, die man bewundern könnte, wenn sie nicht so ernst genommen werden müßte. Es scheint, als ob die leibliche Genügsamkeit sich in der geistigen widerspiegele. Dabei arbeiten die Lehrerinnen fleißig an ihrer Fortbildung. Die wissenschaftlichen Kurse unserer Großstädte sind außerordentlich stark von Lehrerinnen belegt. Vorlesungen aller Art werden gern von ihnen besucht. Aber es ist mehr die allgemeine geistige Bildung, der die Lehrerin dient, nicht speziell die schultechnische Seite, für welche die Lehrerin eine Vertiefung, eine Weiterbildung sucht. Auf dem ganzen Gebiete des Unterrichts ist kein Fortschritt durch Lehrerinnen veranlaßt. Wenn man selbst Gesang, Physik, Zeichnen unter den Schulfächern ausscheidet, da die Lehrerin auf diesen Gebieten bis jetzt wenig tätig war — auch auf den übrigen Plätzen des großen Unterrichts zeigt sich nichts, das von weiblicher Initiative zeugt. Weder in moderner Aufsatzbehandlung, noch in Naturgeschichte, noch in Geschichte hat sich eine Lehrerin in dem stillen Betriebe der Schule ausgezeichnet, ist bei vielen eine Spur von dem Etwas zu finden, das auf ein Erfassen neuer Methoden nur leise hindeuten könnte. Ist schon die immanente Trägheit bei manchem älteren Lehrer groß — sie steigt ins Große bei unseren Damen. Sie ist um so bemerkenswerter und für den Unterricht ver-

Digitized by Google

hängnisvoller, als die methodische Vorbildung unserer Lehrerin bis heute weit geringer zu sein scheint als die der Lehrer; so manche junge Lehrerin ist vollständig hilflos, wo der Lehrer wenigstens die methodischen Grundzüge der Behandlung kennt. Nur zu oft gleicht sie dem jungen Ökonomen, der, vor ein Ackerfeld gestellt, bei jedem Handgriff in Verlegenheit bald die Nachbarn von rechts, bald die von links um Rat fragen muß. Es ist eine allgemeine menschliche Erfahrung, daß die Urteilsschnelligkeit und Kritiklust mit dem Grade der Unwissenheit wachsen, und es ist nicht verwunderlich, wenn unsere Lehrerinnen darin keine Ausnahme machen. Die ungenannte Dame, welche unter der Überschrift: Erinnerungen einer Lehrerin — ihr ganzes Herz ausschüttet und über alles Mögliche und Unmögliche von hoher Warte aus urteilt, bekundet eine geradezu herzerquickende Offenheit und Flüchtigkeit, daß man frappiert ist. Oder ist es etwas anderes, wenn sie von der Arbeit der Lehrerin in der Volksschule sagt, es komme „weniger auf große Kenntnisse als auf den Blick für das praktische Leben an?" Wenn sie urteilt: „Der Geographieunterricht erweckt nur etwa bei einem Zehntel der Klasse genügendes Interesse" — und weiter bemerkt: „Aufsätze im wahren Sinne des Wortes werden vielleicht nur in der ersten Klasse geliefert" — wenn sie mit rührender Sachunkenntnis die geringe geistige Aufnahmefähigkeit der Kinder der unteren Stände konstatiert und dazu aus ihren eigenen Erfahrungen mitteilt, daß sie auf die Frage: warum Christus wohl als Mann und nicht als Frau auf die Erde gekommen sei — merkwürdige oder keine Antworten bekommen habe? Erklärend sei bemerkt, daß die Verfasserin dieses Aufsatzes auf eine sechsjährige Tätigkeit in der Volksschule zurücksieht.

Das tiefernste Geheimnis dieser Inproduktivität des Weibes in Unterricht und Methode, dieses Konservativismus, dieses Festhaltens am Alten, nach subjektiver Anschauung Bewährten, ist nicht zuletzt in etwas zu verstehen von dem Gesichtspunkte aus, daß unsere Lehrerinnen sich in der Volksschule noch nicht heimisch fühlen: die innere Stelle der Volksschullehrerinnen zur Volksschule löst das große Geheimnis der Unproduktivität unserer Lehrerinnenschaft. Noch sieht die Lehrerin zum großen Teile in den ersten Jahren ihrer Berufstätigkeit ein Übergangsstadium. Aus dem Mangel des Gefühls der Bodenständigkeit entspringt das Gefühl der Unsicherheit. Noch ist die Lehrerin neu in ihrem Berufe. Sie bildet in den meisten deutschen Ländern eine kleine Minderzahl, und das Gefühl, in der Minderheit zu sein und nicht immer gern gesehen zu werden, hat etwas Niederdrückendes für fein empfindende Naturen. Aber Sicherheit, volle Sicherheit,

Digitized by Google

daß man festen Grund unter den Füßen habe, gehört zu der souveränen Beherrschung des Stoffes, löst erst die Energie aus, den Stoff weitschauend zu überblicken, auf neue Bahnen zu sinnen, pädagogische Probleme in Angriff zu nehmen, gründlich nachzudenken über das große Rätsel unserer gesamten Jugend- und Volkserziehung, im Lichte der Tages-, Zeit- und Menschheitsfragen die Jugenderziehung zu kritisieren und neue Reformen vorzubereiten oder gar in die Wege zu leiten. Das hat der Lehrer vor der Lehrerin voraus. Wo die Liebe nicht ist, da ist auch die Kraft nicht. Und wo euer Schatz ist, da ist euer Herz. Die Wünschelrute schlägt aus, wo Lebensquellen im Erdinnern sprudeln und Silberadern das Gestein durchsetzen. Das ganze innere Leben der Lehrerin würde lebhafter sein und im Schulorganismus bemerklich werden, wenn die Lehrerinnen in ihrer Menge nicht bodenständiger Kraft, wurzelechten Heimatsglückes im Volksschullehrerberuf entbehrten. Aber da fehlt es. Nicht am guten Willen, nicht an der Begabung, nicht an der Vorbildung — am Herzen.

Und wie ganz anders beim Lehrer! Das Wort Augustins: unser Herz ist unruhig in uns, gilt, umgedeutet, von den Lehrern. Ein unruhiges Völklein! So wenig volle Befriedigung, so wenig innere Zufriedenheit und ein so starkes kritisches Bewußtsein und mitunter eine himmelstürmende Kraft und Feuersgewalt. Mit prophetischem Superlativismus arbeiten die deutschen Lehrer an dem Unterbau des deutschen Unterrichtsgebäudes. Mit einer wunderbaren Energie versetzen sie das Neue, als richtig Angesehene. Mit fast vermessener Kühnheit leuchten sie mit dem Feuerbrande verwegener Kritik hinein in das Allerheiligste unserer deutschen Volksschule, in den deutschen Religionsunterricht, und ob man ihnen auch den Feuerbrand entwandt, es liegt eine flammende Kühnheit in dem Vorgehen der hanseatischen Schulmänner, die mitreißen muß, auch wenn man sein Ziel durchaus nicht billigen kann. Das ist Mannestat und Manneswagemut. Wenn man gesagt hat, in einem Lehrerleben gebe es zehn Jahre eifrigsten Versenkens in die Schule, zehn Jahre des Mißmutes und Kampfes mit den Widerwärtigkeiten des Berufes, die die erste Begeisterung und Bewußtseinsfreude nicht sah, und dann Jahre eines stillen Genügenlassens, eines Zustandes, der über eine gewisse Resignation hinweg zu einer ernsten Arbeit innerer Befriedigung und Genugtuung leitet, so erfährt bei der Lehrerin nicht nur die erste Periode eine starke zeitliche Beschränkung, sondern es kürzen sich auch oder fallen hinweg die Jahre des Kampfes, des beruflichen Kampfes mit der Methode; wenn die Frau Kämpfe durchzukämpfen hat,

Digitized by Google

dann sind es nicht Kämpfe des Geistes, sondern der Seele, Kämpfe des Weibes und nicht des Pädagogen.

III. Lehrerin und Lehrer als Kollegen.

Schärfer als bei anderen selbständigen Frauen tritt bei der Lehrerin der Übergangstypus in Erscheinung; denn bei ihr kommt zu allgemeinen typischen Erscheinungen der Neufrau der Umstand, daß für sie der Eintritt in den Lehrerberuf den Übergang aus der Oberschicht des Volkes in eine niedere bedeutet. Als gleichfalls wichtiges Moment nenne ich des weiteren nicht nur das der Vertauschung der abhängigen Schülerinnenstellung im Seminar mit einer ziemlich selbständigen Lehrstelle, sondern auch die eigentümlichen Schwierigkeiten, die den Eintritt einer Jungfrau in ein Kollegium von Männern immer begleiten wie den Eintritt einer Persönlichkeit, die heute noch in Ausbildung und Berufstüchtigkeit unter den Schulmännern steht. Endlich ist es auch für manchen Lehrer noch der Eintritt einer Konkurrentin. Was Wunder, wenn die Lehrerin, tastend, unsicher, sich anders gibt als das Durchschnittsweib? Es fehlt die Erziehung durch eine mehrhundertjährige Schulgeschichte. Und es gehört viel Takt dazu, das richtige mittlere Verhältnis zu finden. Ich möchte die Frage, ob der Takt der Frau wesenseigen ist, nicht bejahen. Auch das Goethesche Wort von dem feinen Schicklichkeitsgefühl edler Frauen hat starke Ausnahmen. Es ist eine merkwürdige Erfahrung, daß unsere Frauen, wenn sie wollen, außerordentlich taktvoll und fein sein können, aber wie, wenn sie nicht wollen? Wenn ich einmal gesagt habe, daß die Frauen ein wunderbares Taktgefühl besitzen, so muß ich heute bedauernd einschränkend hinzufügen, daß das taktvolle Verhalten der Frau ganz abhängig ist von dem Barometer der Stimmung und der Objektivität, und daß ein Mann nie so taktlos sein kann wie eine Frau.

Der Übergangstyp zeigt sich zunächst in den durch den Takt stark beeinflußten Formen des Umgangs mit Männern und Kollegen. Den einfachen Familien, denen unsere älteren Lehrerinnen entstammen, stehen die „guten" Familien unserer jungen Lehrerinnen entgegen. Sie bringen die Form von zu Hause mit als etwas im Blute Liegendes, Ureigenes. Viele Lehrer aber eignen sich erst im Laufe der Jahre unter dem Druck eiserner Notwendigkeit die Umgangsformen an, die die Welt verlangt. Es ist kein starker Prozentsatz von Lehrerinnen, die ohne die Formen der feinen Welt aufgewachsen sind und das Nötigste vermissen lassen. Bei der Mehrzahl ändert sich indessen die Form unter dem starken Einfluß

Digitized by Google

der Umstände, die den Eintritt der Dame in das Lehramt mit sich bringt. Mit dem Eintritt in einen (bislang) männlichen Beruf streifen diese Lehrerinnen die weiblichen feinen Formen ab. Sie sehen auf den Volksschullehrer herab, der nicht satisfaktionsfähig ist, nicht gesellschaftsfähig wie ihr Herr Bruder Studio und ihr Herr Bruder Leutnant. Sie glauben, ihm gegenüber nicht die Form zu erfüllen zu brauchen, die in ihren Kreisen die condicio sine qua non ist. Auf der andern Seite aber verlangen sie als selbstverständlich, daß der „Kollege" sie nicht nur mit vollendeter Höflichkeit als Berufsgenossin, sondern auch mit besonderer Ritterlichkeit als Dame behandelt. Es fällt manchen Damen unglaublich schwer, einzusehen, daß sie zwar gleichberechtigte Glieder des Kollegiums, aber nicht als Damen im landläufigen Sinne gelten können. Das ist der Grundirrtum, daß die Frau sich einesteils neben den Mann stellt und sagt: Ich bin dir gleich! Dann aber, gleichsam in Parantheſe, hinzufügt: d. h., die Dame in mir bitte ich immer zu respektieren! Ist denn die gesamte zuvorkommende Höflichkeit gegen die Damen in den äußeren Umgangsformen etwas anderes als die sichtbare Charakterisierung einer minderen weiblichen Stellung im gesellschaftlichen Leben? Muß nicht einst die höfisch-minnedienstliche Form im Troubadourtone fallen, wenn das Ideal des freien Weibes erreicht ist? Es kann eben niemand aus seiner Haut heraus. Unsere Frauen, selbst die am weitesten fortgeschrittenen, am meisten von der Emanzipation ergriffenen, stehen noch mit beiden Beinen drin in den Formen der äußerlichen Wertschätzung der Frau. Nirgends wird das Weib geringer bewertet als in den Kreisen, wo man äußerlich die vollendetste Galanterie zur Schau trägt. Wollen unsere Damen in den Schuldienst eintreten — und wir heißen sie willkommen — so müssen sie ihre Träume von einer bevorzugten Stellung innerhalb der Schule fahren lassen. Aber dieselbe Lehrerin, die das Gesetz der Gleichheit von Mann und Weib, Lehrer und Lehrerin proklamiert, kämpft eifrig für das Gesetz der Ritterlichkeit im Verkehr von Mann und Weib, wenn es ihr behagt. Beim Kommen und Gehen gebührt unter allen Umständen dem Manne der Gruß! Bei festlichen Schulaufführungen gehört ihr der Ehrenplatz. Es ist Pflicht der Männer, sie in Konferenzen nicht mit Referat und Protokoll zu behelligen, beim Schulaktus nicht mit Festrede und Gebet. Bei der Feststellung des Stundenplanes ist es dieselbe Ritterpflicht, die den Mann bewegen muß, auf die Dame die Rücksicht zu nehmen, die er der Lehrerin vielleicht nicht zuerkennt, deren Stundenzahl geringer ist. Klagt doch eine Lehrerin in ergreifenden Tönen: Es wird „keinem von dem starken Geschlecht einfallen,

Digitized by Google

etwas Schweres oder Unangenehmes den schwächern (!) Lehrerinnen abzunehmen. Die Ritterlichkeit fehlt eben ganz. Die schlechtesten Klassen, die unbequemsten Lehrpläne, die fliegenden Klassen usw. befinden sich fast ausnahmslos in den Händen der Lehrerinnen". Woran nur interessiert das Eingeständnis der „Schwäche" und die dreiste Schlußbehauptung! Und daran schließt sie eine bittere Klage über die unhöflichen Umgangsformen der Männer. „Am Anfang ist man (!) über den Mangel an Form oder ihre Nichtbeachtung der Lehrerin gegenüber einfach sprachlos. Z. B. bekommt man einen achtungsvollen Gruß nur ausnahmsweise. Die Lehrer grüßen sich untereinander selten durch Hutabnehmen im Schulhause, noch weniger die Lehrerin." Es ist dieser Angriff seinerzeit in der Lehrerpresse schon zurückgewiesen worden. Überall tritt uns bei unsern Lehrerinnen das Betonen der weiblichen Rechte — nicht der Frauenrechte — entgegen, und zwar — das ist das köstlichste, spotten sie doch ihrer selbst und wissen nicht wie — der Rechte der Frauen der älteren Zeit oder jenes modernen amerikanischen Weibes, das wie ein Papagei im goldenen Käfig gehalten und mit Zuckerbrot gespeist wird.

Es hängt mit der Sonderstellung der Lehrerin zusammen, daß sie noch nicht den Ton gefunden hat, der den Grundton ihres Verkehrs mit den männlichen Kollegen bilden muß: eine gewisse Zurückhaltung und dabei ein liebenswürdiges, gewandtes, nicht überempfindliches Wesen. Wie die Lehrerin in der äußeren Gewandung oft noch recht rückständig ist und mitunter in den Trachten vergangener Zeiten das Schulhaus betritt, so fehlt ihr auch innerlich die sichere Klarheit des Verhaltens; selbst die große Anpassungsfähigkeit der Frau hat die unendlichen Schwierigkeiten in der Kürze der Zeit noch nicht überwunden. Jene oben zitierte Dame sagt selbst: Das Äußere „bedenken die Volksschullehrerinnen noch zu wenig. Denn sonst könnte man nicht so unpassende Erscheinungen auf den Kathedern und den Schulhöfen sehen". — „Es sind gerade die jüngsten, die es nicht verstehen, ihr Äußeres in würdigen Einklang mit der Volksschule zu setzen." — „Die Lehrerin muß manches meiden, denn das äußere Auftreten muß durchaus einwandfrei sein, vor allen Dingen das, was nach Koketterie aussieht, auch das gewisse Etwas, das manche Frauen in ihrem Benehmen haben, wenn sie in Gesellschaft von Männern sind." Entweder schließt sie sich ab in Blaustrumpfmanier und trägt die Uniform jener großen Frauenarmee, die in der Nachahmung und unbewußten Karikierung männlicher Allüren das Ideal der Zukunftsfrau sucht und zum Gespött aller wird, die in dem amerikanischen Mannweib-

Digitized by Google

ideal noch lange nicht das deutsche Frauenideal sehen, oder sie gibt sich als burschikoses, lebenslustiges Weiblein und verscherzt sich bei den Lehrern, die das altdeutsche Ideal tugendhafter weiblicher Zurückgezogenheit bewahrt haben, manche Sympathie.

IV. Lehrerin und Schulverwaltung.

Daß alle die Momente, die die Ausprägung eines neuen Typs der lehrenden Frau bedingen, das Verhältnis zwischen Lehrerin und Vorgesetzten leicht färben, darf nicht wundernehmen. Die verwirrenden, unruhestiftenden Einflüsse der Übergangszeit; der Eintritt der Frau in einen Männerberuf; der Wechsel der sozialen Höhenlage, den die Mehrzahl der Lehrerinnen erlebt; die Freiheit und Unabhängigkeit der Stellung wirken an den tausend Fäden, die Lehrerin und Vorgesetzte verbinden. Dazu kommt der Einfluß der Frau an sich.

Es gibt eine starke weibliche Influenz. Es braucht, um es zu beweisen, keiner völkerpsychologischen Erinnerungen, nicht des Gedenkens an die alten Germanen, an die alte Anschauung alter Kulturen, daß das Weib etwas Göttliches sei. Es ist etwas Geheimnisvolles um die Macht des Weibes, die tatsächlich besteht und trotz der „Sklavenstellung" der Frau sogar zeitweilig die Welt beherrscht hat. Begründet wird die wunderbare magneto-elektrische Wirkung des Weibes — und sie ist selbst dann vorhanden, wenn allerhand äußere Einflüsse, wenn selbst die Frauenemanzipation in der törichtsten Form sich bemüht haben, alle spezifisch weiblichen Züge bis zur Unkenntlichkeit zu verwischen — durch das Wesen des Weibes an sich, dem Anmut, Liebreiz, sanfte Formen, Gewandtheit, Geschmeidigkeit, Gefühlstiefe, Lebenslust, seelische Weichheit, Begeisterungsfähigkeit von je eignen und gerade durch die Hegemonie des Gefühlslebens über das Verstandsleben eine bezwingende Gewalt über die Männerwelt seit je ausgeübt, zu geschweigen der Schauspielerkunst des Weibes und seines feinen Instinktlebens.

Wenn schon im zwanglosen Verkehr der Männer- und Frauenwelt der starke Einfluß der Frau allenthalben erkennbar ist, wie sollte er nicht Triumphe feiern auch im Verhältnis zwischen Untergebenen und Vorgesetzten? Es ist eine psychologisch interessante Tatsache, daß diese Anschauung und die Überzeugung von den üblen Nachwirkungen auf den Verkehr zwischen Lehrer und Vorgesetzten, ja auf die innere Gestaltung des Schullebens und des Schulfortschritts überhaupt schon drastisch zutage tritt in den Verhandlungen auf der Hamburger Lehrerversammlung vom Jahre 1880: „Man witterte in ihnen (= den Lehrerinnen) das schönere

Digitized by Google

Geschlecht, das auch mit außerdidaktischen Mitteln um die Gunst der Vorgesetzten und Prüfungskommissare zu werben verstand, das unausgesprochen schon durch seine bloße Geschlechtszugehörigkeit eine galantere und nachsichtigere Behandlung von der männlichen Höflichkeit wünschte und oft auch erhielt — kurzum: ein Element, das geeignet war, jeden Fortschritt und jede gerechte Würdigung ehrlicher Schularbeit in Frage zu stellen."

Zu den vorzüglichen Eigenschaften des weiblichen Umgangs mit Menschen überhaupt treten im Verkehr mit der Obrigkeit noch jene Züge, die in der weiblichen Anpassungsfähigkeit begründet liegen. Die Wirkung des Weibes wird außerordentlich verstärkt durch die Wesenseigentümlichkeit eines liebenswürdigen Entgegenkommens. Wenn man boshaft sein wollte, könnte man wieder auf den „Sklavensinn" der Frau hinweisen, der sich, wie von gewisser Seite immer wieder betont wird, unter der „despotischen Männerherrschaft" entwickelt habe und heute einen Hauptzug im Charakterbilde der Frau darstelle. Obgleich in Übertragung der physikalische Satz von der weiblichen Influenz gilt, daß die Kraft der Influenz desto geringer ist, je weiter die Entfernung zwischen Untertanen und Vorgesetzten ist, so wirken die angegebenen weiblichen Tugenden doch ganz bedeutend und sind auch von der Klugheit der Behörden längst erkannt und gewürdigt worden.

Das königliche Konsistorium von Münster hat hervorgehoben, „daß sich die Lehrerinnen durch ihren Fleiß, Amtstreue und Folgsamkeit, sowie durch mehr Gewandtheit in der Behandlung der Jugend auszeichnen". Und weil auf unbedingte Folgsamkeit in katholischen Gegenden noch mehr Gewicht gelegt wird als in evangelischen, sintemalen die Mutter Kirche nicht mit sich spaßen läßt, so ist es erklärlich, daß in Köln 89,6, in Straßburg 90,1, in Metz 91,9, in Aachen 97,9, in Münster 113,9, in Freiburg 134,9 Lehrerinnen auf 100 Lehrer kommen, während Nürnberg mit 2,5, Chemnitz mit 2,9, Plauen mit 5 und Dresden mit 15% rangieren. „Selbst auf dem Internationalen Frauenkongresse in Berlin," sagt Weber-München, „wußte man für diese eigentümliche Erscheinung keine andere Erklärung, denn daß man die Frau als gefügiges Werkzeug ansehe, um seitens der Kirche auf Lehrerstand und Schule einwirken zu können." Die Frau versagt den Behörden gegenüber. Das Ministerium hat wenig Schwierigkeiten mit Lehrerinnen. Sie sind die geborenen Verteidiger des Regiments. Die Regierenden schätzen in hohem Grade die Anpassungsfähigkeit und leichte Lenkbarkeit der Frau. Es fehlt der Frau der Blick für die Ideale des Volksschullehrers. Die Lehrerin kämpft nicht für die Volksschule, weil sie nicht kämpfen kann

Digitized by Google

mit der inneren gewaltigen Begeisterung jener, welche ein Lebensideal bedroht sehen, wenn die Volksschule bedroht erscheint, nicht mit der Größe dessen, der aus eigenem Antriebe Lehrer seines Volkes geworden ist und sich selbst verteidigt, wenn er für die Volksschule ficht, nicht mit der heiligen Glut des auf eigener Scholle Angegriffenen. Im Mikrokosmos der Schule tritt diese Seite der Frauennatur in umso schärfere Beleuchtung, als tausend Verordnungen, Verfügungen, methodische und unterrichtliche Winke des Direktors tausend Anlässe zur Beobachtung bieten. Weber-München sagt im allgemeinen Urteil über die Frau im Schulorganismus: „Nicht die eigene pädagogische Überzeugung bestimmt beim Weibe in der Regel das pädagogische Verhalten, sondern die Meinung der zufällig vorgesetzten Person, die Ansicht des Herrn Oberlehrers, des Herrn Inspektors und Direktors, des Herrn Schulrats, bei manchen sogar die sogenannte Pädagogik des Herrn Pfarrers."

Und Firnhaber, ein Freund der Lehrerinnen, meint: „Die Lehrerin ist weniger geneigt, die vorgeschriebene Methode zu kritisieren und mit einer eigenen, selbstgebildeten zu operieren, fügt sich willig den angegebenen Vorschriften in Unterordnung unter einen höheren Befehl, dem sie bereit ist, eine bessere Einsicht zuzugestehen." Und weiter: „In den Ruf nach Emanzipation der Schule von der Kirche stimmen die Lehrerinnen nicht mit ein, auch nicht in den der Verselbständigung der Schule." Es zeigt sich gegenüber dem Willen des Schulleiters bei der Lehrerin der Mangel eines eigenen Willens, eines eigenen Gewissens, der Mangel an Entschlossenheit: die innerste Überzeugung von dem Werte oder Unwerte einer Maßregel, einer Methode, eines unterrichtlichen Winkes geht der Lehrerin ab. Das ist die erste Beobachtung, die Beobachtung einer gewissen Nachgiebigkeit gegen den Vorgesetzten, in jeder Beziehung. Es tragen die meisten der unzähligen Verfügungen, Erlasse die pädagogische Etikette. Pädagogischer Natur sind die Mitteilungen, die der Direktor in den Konferenzen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen macht. Pädagogischen Charakters sind die Vorträge, welche der Konferenzleiter den Konferenzgenossen bietet. Das pädagogische Siegel tragen mehr oder weniger alle schriftlichen Erlasse, die ins Schulhaus wandern, auch wenn sie innerlich von dem Wesen wahrer Pädagogik weit abstehen. Und eben darum, weil sie über pädagogische Fragen sich nicht den Kopf zerbricht, nimmt sie alle Äußerungen der behördlichen Pädagogik kritiklos und unbewegt hin, die durch Schuldirektor und Schulinspektor ihr vermittelt werden. Den uralten Autoritätsglauben der Frau kann sie nicht verleugnen.

Digitized by Google

Mehr als je betont unsere Zeit die Persönlichkeitskultur, mehr als je greift die Überzeugung Platz, daß die persönlichen Werte die besten pädagogischen Werte darstellen. Mehr als je darf die Zeit auch erwarten, daß sie ein Geschlecht findet, das ihre Ideen versteht – und sie findet in den jüngsten Pädagogen, unseren Damen, die schlechtesten Jünger. Modern sind unsere Frauen nur in der allgemeinen Frauenbewegung, in ihrem Fordern und Heischen, ihrem Kongreßlertum und ihrer Presse. Auf den Gebieten des Berufes aber, die sie gegenwärtig beackern, ist von einem modernen Schwunge nichts zu spüren. Man spricht soviel davon, daß durch die Mitarbeit der Frau gerade Kräfte ausgelöst werden sollen, die sonst der Welt verloren gehen, daß gerade in der Erziehung der schulpflichtigen Jugend die Frau seelische Saiten anschlagen könne und nur sie, die unter den rauhen Händen der Männer nie erklingen würden, aber in praxi vertreten die Damen in unseren Schulen nicht den Fortschritt, sondern den Stillstand, wenn nicht Rückschritt. Es ist nichts merkwürdiger im Lehrerinnenleben als diese Willensschwäche gegenüber behördlichen Erlassen und Verfügungen. Und unsere Zeit ist eine Zeit der Verfügungen und Erlasse.

Je komplizierter die Schulorganismen sind, je größer die Verwaltungsgebiete werden, je mehr der Machtbereich des Schulinspektors sich erweitert, desto weniger sind die vorgesetzten Behörden imstande, persönlich das Land zu durchziehen wie einst die Gaugrafen karolingischer Zeit und Gericht zu halten, in persönlich-menschliche Fühlung mit dem einzelnen Pädagogen in dem pädagogisch-kapitalistischen Großbetriebe zu treten. An die Stelle des persönlichen Verkehrs tritt das Papier. An die Stelle der persönlich leicht hingeworfenen Meinung tritt die Verfügung, an die Stelle der Gepflogenheit, von einem der Schulleiter wohl selbst einen Lehrplan zu erbitten, tritt der vorgeschriebene Musterlehrplan. Viel Freiheit geht dabei natürlich verloren, viele Kräfte bleiben unausgelöst, viele Schwierigkeiten bleiben unbehoben, viele Wünsche unerfüllt. Es ist müßig, darüber zu klagen. Steckt doch in jedem Lehrer selbst etwas vom Bureaukraten. Jeder Lehrer, der in leitende Stellung kommt, wandelt leichtlich in den Spuren des St. Bureaukratius, des Herrschers weiter Lande, der in einer gewissen konstanten Gleichform in der Abwickelung der Lebensvorgänge in einem Sehen in einer bestimmten Richtung sein Wesen äußert. Große Organisationen verfallen immer in etwas dem Bureaukratismus. Er erleichtert die Verwaltung ganz ungeheuer, vermindert die Arbeitslast und erreicht eine außerordentlich erfreulich aussehende Uniformität der Bildungsziele und des ganzen

Digitized by Google

Unterrichtsbetriebes. Aber auch schlimm sind seine Einflüsse. Sein erstes Merkmal ist die Entfremdung vom Leben. Er verfolgt das Idol einer in festen Formen zu überliefernden Bildung ohne Rücksicht auf Persönlichkeit, Individualität, Sonderinteressen, Sonderbegabung. Seine Machtmittel aber sind Revisionen, Prüfungen, Zensuren, Versetzungen und Berechtigungsscheine. Er züchtet Gehorsam, Ergebung, Geduld, Ruhe. Er kämpft für das Quantitätsprinzip, für präsentes Wissen und verfällt dabei der Veräußerlichungssucht, dem Betonen der Prüfungsergebnisse; er streitet für das „Prinzip der Überschaubarkeit, Registrierbarkeit, Kontrollierbarkeit". Für ihn ist die Hauptsache das Gedächtnismäßige, das Erlernbare, der Merkstoff — das kleine und kleinliche Beiwerk des Unterrichts. „Der Lehrer nach dem Herzen des Bureaukratismus befindet sich am Ende noch ganz wohl in seiner Stellung und Aufgabe, sobald er nur das bißchen Ichbewußtsein und Persönlichkeitsdrang" in sich ertötet hat. Nach dieser kurzen Kennzeichnung des Bureaukratismus[1]) ist das Exemplifizieren nicht schwer. „Eine in festen Formen zu überliefernde Bildung." Entspricht es nicht dem ureigenen Wesen unserer Lehrerinnen? Entspricht nicht dem Bilde das Festhalten der Lehrerinnen an den beliebten „überlieferten" Leitfäden, die sie wohl dereinst auf dem Seminar benutzt? „In festen Formen überliefertes Wissen!" Wie bequem! Ist doch jeder Übergang zum Neuen schmerzlich, tut es doch weh, Altes, Liebgewordenes aus dem Herzen zu reißen. Das das eine. Und das andere: Kampf für das Quantitätsprinzip — für präsentes Wissen, Betonen der Prüfungsergebnisse. Das ist das Unglück unserer Schulen! so ruft die Lehrerpresse seit Jahrzehnten. Unsere Schulen sind Gedächtnisschulen, Automatenschulen! so liest man es in hundert Variationen in unseren Blättern! Aber die Lehrerin steht in ruhiger Gelassenheit auf dem alten Standpunkt — auf dem allerdings auch noch viel Lehrer stehen! — und treibt die heutige Einfalts-Methode ihrer Vorschwestern des Mittelalters, auch nicht um ein Jota verschieden, weiter; sie spinnt an demselben Spinnrocken, an dem jene frommen Schwestern gesessen, klappert an demselben Webstuhle, den einst ihre Vorschwestern in gleichmäßige Bewegung gesetzt. Präsentes Wissen! Noch immer spielt das Auswendiglernen, das regelmäßige Einprägen des gedächtnismäßigen Stoffes, mit dem unsere Schule ja so überreich belastet ist, eine große Rolle. Kein Wunder, daß die Prüfungen unserer Lehrerinnen meist überraschend große Erfolge zeigen für das Laienpublikum und diejenigen

[1]) Vergl. den Aufsatz Dr. Schuberts über Bureaukratismus in dieser Zeitschrift (17. Jahrgang I. Heft).

Digitized by Google

Lehrer und Direktoren, denen Gedächtnisgewinn als Ewigkeitsgewinn erscheint. Was ist denn auch offenkundiger zu zeigen als präsentes, verstandesmäßig eingeprägtes „Wissen"? Sind denn nicht Gefühlswerte unwägbar? Ist es nicht schwer, an der Hand der vorgeschriebenen Themen eine Lektion zu halten, die die Zuhörenden einführt in das Wesen scharfen, logischen Erarbeitens und intensiver Kraftbildung? Macht nicht auch der Lehrer, der dem ganzen Treiben innerlich fremd gegenübersteht, nur zu oft Konzessionen? Wievielmehr die Lehrerinnen, die nach Frauenart schon an sich das Gedächtnismäßige betonen? Deren ganzes Musterschülertum auf dem buchstabenmäßigen Einprägen und Einüben beruht? Deren glänzende Prüfungsergebnisse, auf die die Frauenrechtlerinnen immer wieder hinweisen, nur durch die mit rührendem Eifer betriebene Stoffaufnahme zu erklären ist? Denn unterrichtlich tüchtiger als die mit gleichen oder tieferen Zensuren bedachten Lehrer haben sich nur wenige, wenige erwiesen, und die sogenannten „ausgezeichneten" Lehrerinnen sind fast ausnahmslos solche mit vorzüglichen Prüfungs-Gedächtnisleistungen, die nun leider Gottes nicht nur Laien, sondern auch Fachleuten noch immer gewaltig imponieren: „Ja, sehen Sie, Herr Kollege, das ist ein Staat, das ist Arbeit, das ist eine Herzensfreude!" . . . .

Wenn sich die weibliche Anpassungsfähigkeit der Lehrerinnen darin äußert, alles, was der Vorgesetzte wünscht, als Befehl, als allein geltende Richtschnur zu betrachten; wenn sich ihre Nachgiebigkeit darin zeigt, selten eine eigene Meinung zu haben; wenn sie den Satz von einer in festen Formen zu überliefernden Wissensmenge zu ihrem eigenen macht; wenn sie das Quantitätsprinzip betont; wenn sie einer in alten Bahnen erstarrenden Methodik das Wort redet; wenn sich in ihrem ganzen Wesen des weiteren deutlich die Züge des Übergangstypus in scheuer Ängstlichkeit als Frucht mangelnder Vertrautheit und Unwahrhaftigkeit und Unentschlossenheit als natürliche Folge ausprägen; wenn sie endlich neben diesen Gründen auch die weibliche Klugheit dahin führt, sich festen Boden unter den Füßen und eine ruhige Lebensarbeit zu sichern: so erhellt daraus, daß der Vorgesetzte sich keinen besseren Untertanen zu wünschen braucht. Ein Schuldirektor wird selten aus disziplinellen und unterrichtlich-methodischen Gründen Mühe mit einer Lehrerin haben. Mit jungen Damen überhaupt nicht. Erst das Alter macht manche Damen spröde und leicht empfindlich wie Porzellan. Der Ton einer vornehmen Liebenswürdigkeit und eines verbindlichen Entgegenkommens durchklingt den Verkehr zwischen Direktor und Lehrerin. Wünsche werden als er-

Digitized by Google

gebene Bitten vorgetragen, Forderungen in das Gewand bescheidener Wünsche gekleidet, und der Direktor ist im Verkehr mit der Lehrerin meist der Gentleman. Die Schauspielerin, die in jedem Weibe steckt, und die Diplomatin verleugnen sich nicht, und ohne daß die Dame zur Verstellungskunst greift, erreicht sie oft leichtlich, was mancher Lehrer erkämpfen muß. Die Frau scheut Konflikte. Nirgends zeigt sich der rechnende Realismus des Weibes mehr als hier. Eine durchaus einwandfreie Zeugin, eine Lehrerin selbst, erklärt: „Jedenfalls kann der Direktor sehr viel tun, einem das Leben zu erschweren oder zu erleichtern, da man sehr abhängig von ihm ist." — „Er macht die offiziellen Berichte, er erteilt kürzeren Urlaub (für Hochzeitsfeste usw.). Er muß einen längeren Studien- oder Erholungsurlaub befürworten, er verteilt Klassen- und Stundenpläne."

In der Unterrichtsarbeit zeichnet sich die Lehrerin durch eine großartige Pflichttreue aus. Durch eine Treue im kleinen! Und achtet jedes Winkes des Direktors mit Peinlichkeit. Und das sieht der Direktor auf seinen Revisionen, bei den Prüfungen. Denn was ist's, was auf Revisionsgängen oft den Eindruck des ganzen Unterrichts stört oder mindestens beeinträchtigt? Lediglich Äußerlichkeiten, Kleinigkeiten. Auf dem Grunde derselben konservativen Treue steht ihr festes Beharren im alten Gleise; es ist eine bequem-gleichmäßige, von ihr selbst als unbedingt richtig, als die Idealmethode bezeichnete Unterrichtserteilung, die sie treibt.

Endlich führt die Lehrerin außerhalb der Schule ein so stilles, zurückgezogenes Leben, lebt so unter Ausschluß der Öffentlichkeit, daß auch von dieser Seite dem Schulleiter selten Unannehmlichkeiten erwachsen. Kaum der strengen Zucht des Seminars entwachsen, schäumen so manche junge Lehrer leicht über. Der Mann regt sich und reckt sich. Er kommt hinaus ins feindliche Leben und will sein Leben leben. Und das bringt mannigfache Konflikte. Noch ist der Lehrer keine ausgereifte Persönlichkeit, unerfahren tritt er, von keinen Schranken beengt, in die Wirklichkeit, und das Schicksal zaust manchem Bart und Haar. Er will im Schuldienst reformieren, seine eigenen Ideen zur Ausführung bringen — das gibt Konflikte; er will ungebunden leben — das gebiert Beschwerden. Er steht auf einer exponierten Stellung. Es gibt keinen andern jungen Mann in der Gemeinde, der gleichermaßen von der Öffentlichkeit in Anspruch genommen würde wie er. Ruhig aber fließt das Leben der Lehrerinnen hin wie bei stillem Lampenschein. Das Weib, das gewöhnt ist, sich zu bändigen, im Zaume zu halten, das nach innen

Digitized by Google

gekehrt ist, kennt die gärenden Geister nicht, die in jungen Männerköpfen leben. So gewiß auch ihm seelische Kämpfe nicht erspart bleiben, die meisten kommen bald zur Ruhe, und bald liegen hinter ihm im wesenlosen Scheine alle Widerwärtigkeiten oder Bitternisse und unruhevollen Nächte.

Die Frage, wie sich die Lehrerin dann zeigt, wenn sie selbst in die Stellung der Schulleitung kommt, soll hier nur gestreift werden. Daß sich unsere Lehrerinnen vielfach nach einer Leiterin sehnen, ist verständlich, wenn es auch eine andere Frage ist, ob sie bei einer Schulleiterin denselben Einfluß besitzen wie bei einem Schulleiter. Es klagen manche Lehrerinnen hart über die heutigen Zustände, da ein Mann an der Spitze steht, der die weibliche zarte Natur nicht verstehe, mit dem sie manches nicht besprechen können, weil er — eben ein Mann sei! Sie wünschen neben dem Rektor eine ältere Lehrerin, „denn in vielen Fällen, gerade in der Volksschule, ist es angenehmer, als Frau mit einer Frau zu verhandeln als mit einem Manne". Und dann einen akademisch gebildeten Rektor, denn bei den seminaristisch gebildeten Schulleitern sei mehr Verständnis und Liebe für die Lehrer, ihre früheren Kollegen, zu beobachten, als für die Lehrerin! Natürlich ist, so meint man, der Direktor als Mann oft ungerecht gegen die Lehrerin. Jene Grenzboten-Lehrerin weiß von einer Dame zu berichten, die ihr Rektor dermaßen behandelt habe, daß sie sechs Monat eine Nervenanstalt aufsuchen mußte — soweit hatte sie der tägliche Ärger gebracht. Ich handele im Interesse der Lehrerinnen selbst, wenn ich diese Bemerkung einfach registriere. Das Verhältnis einer Schulleiterin zu den männlichen Kollegen ihrer Schule würde nach Meinung der Lehrerinnen natürlich ideal sein, und von einer Bevorzugung ihres Geschlechtes könne bei der bekannten Objektivität und dem bekannten Gerechtigkeitssinne der Frau selbstverständlich keine Rede sein. Viele Lehrer halten es allerdings für eine nicht zu rechtfertigende Anomalie, daß einer Frau in bezug auf die Anordnungen im Unterricht und in der Erziehung sich Männer unterordnen sollen. Es ist sicherlich nicht außer acht zu lassen, daß die Besetzung der leitenden Stellungen nicht nur von pädagogischen Rücksichten diktiert werden darf, sondern daß auch allgemeine menschliche Eigenschaften wie eine feste Männlichkeit, Gerechtigkeit, Unbestechlichkeit, Achtung vor fremder Überzeugung, ein scharfer Blick für die menschliche Eigenart notwendig erscheinen für einen Posten von der Verantwortlichkeit des Schulleiters. — Es verbleibt noch die Verpflichtung, auf das Verhältnis zwischen Schulleiterin und Behörden einzugehen. Man kann kurz sagen, daß sich in

Digitized by Google

der Hauptsache das Verhältnis, das zwischen Lehrerin und Schulleiter besteht, auf die Beziehungen zwischen Schulleiterin und Oberbehörde überträgt. Ich will die Frage nicht entscheiden, ob die Notiz über jene österreichische Schulleiterin, welche sich nicht getraute, ohne den Beirat ihres Oberlehrers auch nur die kleinste Entscheidung zu treffen, charakteristisch ist.

Es entspricht der Stellung, welche die deutsche Lehrerschaft heute zur Lehrerinnenfrage einnimmt, daß sie über den Gedanken nicht mehr debattiert, ob die Lehrerin in den Schulorganismus gehöre oder nicht. Es ist mir nicht eine schriftliche Äußerung eines Lehrers vor Augen gekommen, welche die Frage unbedingt verneint. Alle Ausführungen der Lehrerpresse über die Lehrerinnenfrage zeichnen sich durch Gerechtigkeit und weiten Blick aus; es war den Abwehrartikeln der Damen vorbehalten, zu bezeugen, daß man Gerechtigkeit, Sachlichkeit und einen freien, ungetrübten Blick noch immer nicht zu den Kerntugenden unserer modernen Frauen rechnen darf. Die Schule steht den Lehrerinnen offen, es soll die Lehrerin in ihr mitarbeiten — freilich an ihrem Teil, denn sie ist von anderer Art als der Lehrer. Nicht nur als Weib an sich, sondern auch als ein typisches Geschlechtswesen einer Übergangszeit, und auf dem Boden weiblicher Tätigkeit wachsen andere Früchte, auch in der Erziehung. Wir wollen die weibliche Eigenart in der Schule nicht missen. Soweit die Schule überliefertes Wissen treu übermitteln muß, tun die Lehrerinnen das Ihre. Es darf der Frau auch die leitende Stelle nicht verschlossen bleiben. Die Frau hat sich im Schulorganismus eine Stellung erworben und ist ein bleibendes Glied des Schulorganismus geworden. Wogegen wir kämpfen müssen, ist ihre Herrschaft in der Schule. Die weibliche Wirksamkeit innerhalb des Schulorganismus hat etwas Stagnierendes, Konservatives und läßt die Festigkeit vermissen. Die Frau hält am Alten fest — zum Schaden der Entwickelung, der unterrichtlich-methodischen Behandlung — und bietet kein Gegengewicht gegen die Wirkung eines mancherorts übermächtig gewordenen Bureaukratismus — zum Schaden der allgemeinen Entwickelung der Volksschule und ihres Ansehens: die unproduktive, rezeptive Anlage des Weibes unterliegt allenthalben der übermächtigen Autorität. Frischschaffendes persönliches Leben, das Walten der Persönlichkeit ist der Lehrerin fremd. Sie übermittelt fremde Werte mit kindlicher Treue, aber sie wertet sie nicht um durch ein Eintauchen in ihre Persönlichkeit. Was wir erstreben, ist die Vernichtung der Gedächtnis- und Verstandesschule und die Neugründung eines Organismus, in dem Persönlichkeiten wirken und Persönlichkeiten

Digitized by Google

schaffen und damit eine neue Zeit des echten Individualismus heraufführen, aber der Weg dahin geht durch Kämpfe, in denen gerade die Lehrerin als Bundesgenossin des Lehrers vollständig versagt. Schulentwickelung, Schulfortschritt, Schulleben im weitesten und besten Sinne ruhen auf den Schultern der Lehrer, nicht der Lehrerinnen. Und so möge es das Bild der Zukunft bleiben: die Schule ein Schiff, vollbefrachtet mit den geistigen Gütern der Menschheit, vorwärtsbewegt von rüstigen Händen, von Männern und Frauen. Aber am Steuer sitzt ein Mann und lenkt zielbewußt und mit Festigkeit blanken Auges des Schiffes Fahrt, durch die harten, schweren Wogen ungünstiger Zeitläufte, dem Glanze der aufgehenden Sonne entgegen.

Pädagogisches Neuland.

Von Prof. L. Gurlitt-Steglitz.

All den überzeugten Vertretern unserer ererbten Autoritätspädagogik, die vor nichts mehr zurückschrecken, als vor dem Gedanken, daß die gute alte Zucht und Ordnung in der Schule noch weiteren Schaden leiden könne, wird ein kleiner Aufsatz zu denken geben, den wir der „Staatsbürger Zeitung“ verdanken. (1906 Nr. 33.) Wir benutzen diese Gelegenheit, um dem neuen Leiter dieser Zeitung, Herrn Dr. Wachler, unseren Dank und unsere Hochachtung dafür auszusprechen, daß er es vermochte, dieses im Radau-Antisemitismus versunkene Blatt in wenigen Wochen auf die Höhe eines streng nationalen und zugleich freiheitlichen und durchaus aufgeklärten Organes zu erheben, dem jeder Deutsche gerne folgen wird, wofern er nicht schon politisch in irgend eine Sackgasse verrannt ist. Auf dem Gebiete des Schulwesens äußert sich der moderne, gesund fortschrittliche Geist dieser Zeitung am deutlichsten. Man kann sogar sagen, daß sie die einzige Zeitung der Reichshauptstadt ist, die sich von allen reaktionären oder stabilen Bestrebungen frei hält und keine ängstliche Rücksicht auf die überzeugten Gymnasialdirektoren und Oberlehrer nimmt, die nur ihre alten eigenen Ansichten zu lesen wünschen.

Als Beweis für diese Behauptung folgender Aufsatz voller modernster pädagogischer Gedanken:

„Die Schulstadt. In Amerika, dem Lande des Bürgersinns, der Selbstverwaltung und der Verehrung des Kindes, ist ein neues pädagogisches Experiment mit Erfolg versucht worden, das sich wirklich dem Ideal einer amerikanischen Kindererziehung zu nähern scheint. Die Kinder eines Schulgebäudes werden nämlich nach derselben Methode organisiert, nach der die Verwaltung der amerikanischen Städte vor sich geht. In einer solchen „Schulstadt“ wählen die Kleinen mit direktem Wahlrecht sich einen Bürgermeister, einen Stadtrichter, Stadträte und eine gesetzgebende Körperschaft, die

Digitized by Google

sich aus Vertretern der verschiedenen Schulstufen zusammensetzt. Der Erfinder und Propagator dieses Systems, Wilson L. Gill, hat bereits große Erfolge mit dieser neuen Form der Kindererziehung erzielt. In Philadelphia sind 33 Schulen nach diesem System organisiert, ebenso eine größere Anzahl von Volksschulen in New-York, Boston, Syrakus und anderen Städten. Außerdem hat Gill während eines zweijährigen Aufenthaltes in Kuba sämtliche öffentlichen Schulen dieser Inseln nach diesem Selbstverwaltungsprinzip eingerichtet, die denkbar günstigsten Erfolge erzielt und sich die Anerkennung aller Autoritäten errungen. Die Gesetze, die durch diese Kinderregierung festgelegt werden, müssen mit den in großen Grundzügen festgelegten Anforderungen des Direktors und der Lehrer übereinstimmen; aber im übrigen haben die Lehrer nur eine beratende Stimme oder die Wirksamkeit einer höheren Instanz, die nur eintreten darf, wenn sie von den Schülern angerufen wird. Frank Parsons schildert im „Century Magazin" die Umgestaltung einer Bostoner Mädchenschule in eine Schulstadt. 700 kleine Mädchen aus allen Klassen standen in dem großen Saal und erklärten durch begeisterte Rufe das Recht der freien Verwaltung für die Grundlage ihrer Schulstadt und beschworen voll Feuer, Unordnung, Ungerechtigkeit, Auflehnung und Ungezogenheit nicht mehr unter sich zu dulden. Mit großem Ernst und dem vollen Bewußtsein ihrer Pflichten schritten sie dann zur Wahl ihrer Beamten. Bürgermeister wurde ein niedliches, lustig lachendes Mädchen mit einem runden Gesicht, das $12^1/_2$ Jahre alt war. Als man sie kurz nach ihrer Wahl fragte, welche Bedeutung sie wohl darin sähe, daß sie Bürgermeister der Handock-Schule sei, erklärte sie: „Das bedeutet, daß ich darauf halten muß, daß jedes Mädchen ordentlich, sauber und artig ist. Das bedeutet, daß alles in Ordnung und guter Sitte geschehen muß, jede Schülerin in ihrer Kleidung sauber und adrett ist und sie auch die Schulstuben und den Schulgarten in Ordnung halten." Als geäußert wurde, das sei eine schwere Aufgabe, der sie doch mit einigem Bangen entgegensehen müsse, da antwortete sie ruhig und sofort: „Nein, das ist ganz leicht; denn sie werden alle gute Bürger sein." Der danach erwählte Richter, Mary Finn, sagte: „Ich werde alle Bürger ermahnen, daß sie sich gut aufführen, und wenn sie das nicht tun, dann werde ich sie bestrafen. Es müssen sich alle anständig benehmen." Die ganze Disziplin der Schule ist in die Hände der Schülerinnen gegeben. Die Lehrerschaft steht nur so über ihnen, wie etwa die allgemeine Landesverfassung über dem Regiment einer Stadt steht. Ja, die Selbstverwaltung ist sogar in den Schulen noch ausgedehnter als in den meisten Städten. Denn Parteiungen und Machenschaften gegen die eingesetzten Behörden werden nicht geduldet. Da gibt es keine Bestechung und keine Indolenz, die die Anordnungen zunichte macht. Der zwölfjährige Bürgermeister und der zehnjährige Richter, sie regieren nach den idealen Gesetzen, die dem amerikanischen Kinde von früh auf eingeprägt sind. Alles Gute und Edle in ihrem Herzen entfaltet sich und blüht auf, da sie schon früh ihre Gesinnungen betätigen können. Die Resultate, die man mit diesen Schulstädten erzielte, sind in jeder Beziehung glänzende. Ordnung und Lerneifer sind außerordentlich gesteigert worden; die Achtung vor dem Gesetze entwickelt sich in den jungen Seelen ebenso wie der Sinn für Gerechtig-

Digitized by Google

keit und Gehorsam. Ungezogenheiten werden jetzt nicht mehr als die gegen eine fremde Macht verübten Streiche aufgefaßt, denen man Mut und Geschicklichkeit nachrühmt, sondern als ein Verbrechen gegen die Allgemeinheit, als eine Beleidigung der Mitschüler selbst. Die erste Schule, in der das System eingeführt wurde, ist dadurch in kurzer Zeit völlig umgewandelt worden. Es war eine ungeordnete Gemeindeschule, in der über 1000 Schüler aus einer New-Yorker Vorstadt unterrichtet wurden. Die Zustände waren so arg, daß auf dem Schulhofe eine Polizeiwache errichtet werden mußte, um bei den fortwährenden Unregelmäßigkeiten sofort eingreifen zu können. Innerhalb einer Woche hatte sich das Bild völlig verändert. Es wurde von den Schülern selbst auf gute Zucht gesehen, und die Lehrer waren aller Besorgnis um die verrotteten Verhältnisse enthoben. Die Macht, die den jungen Beamten gewährt wird, stärkt ihr Verantwortlichkeitsgefühl außerordentlich. So wurde in der ersten Klasse einer Volksschule von Philadelphia einer der schlimmsten, schmutzigsten und faulsten Burschen zum Vertreter der Klasse in dem Rat der Schule erwählt. Der Lehrer erklärte das ganze System für verfehlt, wenn ein solcher „kleiner Schurke" gewählt würde. Aber nach sechs Wochen mußte er selbst ihm erklären: „Tommy, ich kann mich gar nicht genug wundern, wie artig du geworden bist. Du hast kein mal die Schule geschwänzt und lernst dein Pensum ordentlich. Du bist so sauber, wie ein kleiner Gentleman, und hast dich vom letzten bis auf die erste Bank hinaufgearbeitet." Der kleine Bursche sah auf und sagte: „Ich tue nur, was man von einem Vertreter im Schulrat erwarten muß." In einer anderen Schule war ein schmutziges, träges und ungezogenes Mädchen vom Schulbürgermeister zum Polizisten gemacht worden. Die Lehrerin erklärte darauf: „Die Veränderung, die mit dem Mädchen vorgegangen ist, ist wunderbar; sie ist sauber, fleißig und kommt jetzt pünktlich zur Schule." Ein sehr schmutziger Junge wird zum Sanitätsbeamten gemacht, dessen Pflicht es ist, zu sehen, ob Gesicht und Hände der Bürger sauber sind. Das erste, was er nach der Ernennung tat, war, daß er zur Plumpe ging und sein Gesicht und seine Hände in der gründlichsten Weise abzuscheuern begann. Häufig nehmen die Kinder die Wahlen mit der Begründung vor, daß man einen nichtsnutzigen Schüler am besten dadurch auf den rechten Weg bringen könne. So ist die ‚Schulstadt' ein Segen für die amerikanische Jugenderziehung."

Mich freuen solche Beobachtungen um so mehr, als ich aus theoretischen Erwägungen heraus schon selbst, wie manchem Leser bekannt sein dürfte, für diese frühe Mündigkeitserklärung, diese Schärfung des Verantwortlichkeitsgefühles der Kinder, und überhaupt für diese Selbsterziehung der Jugend eingetreten bin.

Kinder kennen das Gute und Böse so gut fast, wie ihre Lehrer, wenn sie trotzdem unartig und bösartig sind, so geschieht es zumeist zum Ausdruck ihres berechtigten Selbstbewußtseins und Freiheitsdranges, geschieht aus dem Wunsche, ihre eigene Persönlichkeit durchzusetzen und ihre Kraft an den Widerständen der Schule zu messen.

Deshalb predige ich seit Jahren meine Ueberzeugung: Weniger Schulzwang! Mehr Achtung vor dem Kinde! Mehr Freiheit und Betätigungsrecht für ihre Persönlichkeit.

Digitized by Google

Wer freilich, wie viele verrostete Schulmeisterseelen, eine Kinder-Persönlichkeit überhaupt noch nicht kennt und nicht anerkennt, mit dem ist darüber nicht zu reden, von dem werden aber wir Reformer uns auch erst recht nicht „belehren" lassen.

Sorgdrager, Anatomische Modelle.

Von Dr. G. Illig in Annaberg.

Im Verlage von K. G. Th. Scheffer in Leipzig sind eine Anzahl anatomische Modelle erschienen, die von dem holländischen Lehrer Sorgdrager zusammengestellt wurden. Sie bringen in recht anschaulicher Weise die Tätigkeit einiger wichtiger Muskeln, den Mechanismus des Atmens und den Gang des Blutkreislaufs zur Darstellung. Sie können mit gutem Gewissen als ganz vorzügliche Lehrmittel sowohl für den menschenkundlichen als auch für den zoologischen Unterricht hingestellt werden.

Das erste dieser Modelle (Abbildung 1) soll uns die Funktionen unserer Oberarmmuskeln, des zwei- und dreiköpfigen Muskels, vor Augen führen. Oberarm- (a) und Unterarmknochen (b) sind in schlichter Weise durch Holzstäbchen dargestellt; das Scharniergelenk zwischen beiden entspricht dem Ellenbogengelenk. Ganz prächtig ist nun der Beugemuskel nachgeahmt. Die aus luftdichtem Stoff gefertigte Blase (c) vertritt den Muskelkörper; die Schnuren, mit denen die Blase am Ober- und Unterarm befestigt ist, stellen die Sehnen dar, in die der Muskel ausläuft.

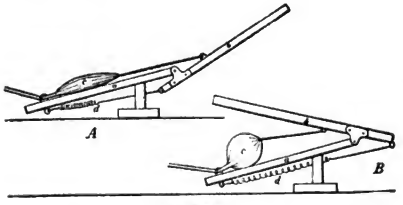


Abbildung 1

Mittels eines Glasröhrchens, das (auf unsrer Zeichnung links) in die Blase einmündet, kann letztere mit Luft gefüllt werden. Sie schwillt dabei auf und verkürzt sich. Infolgedessen wird das Stäbchen, das den Unterarm darstellt, herangezogen. Deutlicher läßt sich wohl kaum die Tätigkeit des Armbeugens darstellen. Mit einiger Vorsicht kann bei Besprechung des Vorganges sogar eine Parallele gezogen werden zwischen dem Glasröhrchen und dem motorischen Nerven; es muß nur nachdrücklich darauf hingewiesen werden, daß durch den Nerven nichts in den Muskel hineingeleitet wird, was diesen aufbläht.

Ferner erkennen die Schüler, daß mit dem Zusammenziehen die Tätigkeit des Muskels beendet ist; ausdehnen kann er sich nicht wieder. Dies muß vielmehr durch einen Gegenmuskel, den Armstrecker, geschehen, der im Modell durch die Sprungfeder d ersetzt ist.

Das zweite Modell (Abb. 2 A) klärt uns über die Vorgänge beim Kopfheben und -senken auf. Der Kopf selbst ist durch ein entsprechend ge-

Digitized by Google

formtes Brettchen, der Hals durch ein Stäbchen dargestellt. Das Gelenk zwischen beiden würde dem zwischen Atlas und Hinterhauptbein zu vergleichen sein. Der Kopfheber (Kappenmuskel) ist in derselben Weise wie der Armbeuger nachgebildet; der Kopfnicker ist durch eine Sprungfeder ersetzt. Beim Füllen der Blase hebt sich der Kopf. Nach Erschlaffen des Muskels sinkt der Kopf, wie auch an dem Modell ersichtlich ist, teils von selbst infolge seiner mehr nach dem Gesichtsteile verlagerten Last, teils durch den Zug des Kopfnickers, der sich bis zum Brustbein erstreckt, wieder nach vorn.

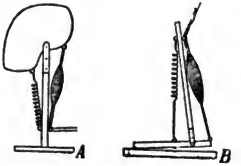


Abbildung 2

Ebenfalls recht anschaulich ist das dritte Modell (Abb. 2 B), das die Muskulatur des Unterschenkels, die der Bewegung des Fußes dient, zur Darstellung bringt. Sobald sich der ebenfalls durch eine Blase mit Schnuren nachgebildete Wadenmuskel verkürzt, zieht er das die Ferse andeutende kürzere Ende des Fußstäbchens nach oben, nach dem Unterschenkel zu. Das Vorderende des Fußes wird nach unten gedrückt. Da aber das Bodenbrettchen nicht nachgibt, so muß der ganze Unterschenkel gehoben werden. Die Rückbewegung erfolgt mittels einer Spiralfeder, an deren Stelle wir uns den langen Wadenbeinmuskel mit seinen Nebenmuskeln zu denken haben.

Ziemlich schwierig ist es, den Schülern den Mechanismus des Atmens klarzumachen, ihnen zu zeigen, daß die Luft nicht von den Lungen eingezogen, sondern durch den äußeren Luftdruck in diese hineingetrieben wird.

Diesen Vorgang zu erläutern, dazu dienen drei weitere Sorgdragersche Modelle. Das erste hierher gehörige zeigt, wie durch Muskelarbeit die für gewöhnlich schräg nach unten hängenden Rippen gehoben werden (Abb. 3). Das Stäbchen c stellt die Wirbelsäule, d das Brustbein dar; a und b deuten zwei nebeneinander liegende Rippen, die Blase i und die Sprungfeder k zwei gegeneinander wirkende Zwischenrippenmuskeln an. Wird die Blase durch Füllen mit Luft verkürzt, so muß unbedingt das schiefwinklige Parallelogramm, das durch die vier Stäbchen gebildet wird, sich mehr einem rechtwinkligen nähern. Die Sprungfeder k, die vorher eine der der kurzen Diagonale im Rhomboid ähnliche Lage einnahm, muß, da aus dem Rhomboid beinahe ein Rechteck wird, notwendigerweise verlängert werden. Wir erhalten das Bild 3 B. Sobald wir mit dem Aufblähen der Blase aufhören, zieht sich die Feder zusammen und wir erhalten wieder die Stellung 3 A. Wir erkennen also bis jetzt, daß durch

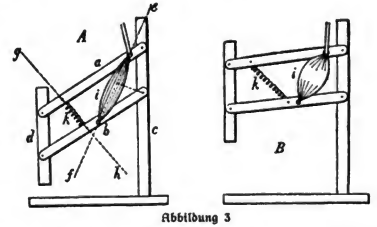


Abbildung 3

Digitized by Google

abwechselndes Zusammenziehen korrespondierender Zwischenrippenmuskeln ein Heben der Rippen und des Brustbeines eintreten muß.

Was diese Bewegungsfähigkeit des Brustkorbes zunächst für eine Folge hat, zeigt das zweite Brustkorbmodell (Abb. 4). Es führt uns vor Augen, wie durch das Heben der Rippen b (1. Rippe) und c (10. Rippe) der Brustkorb erweitert wird; diese Erweiterung läßt sich an dem Vergleichsstäbchen f recht deutlich ermessen. Rippe b stellt eine „wahre", bis an das Brustbein

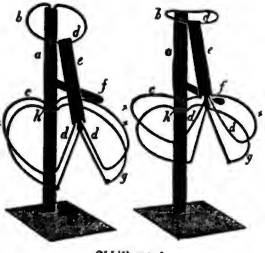


Abbildung 4

(e) reichende Rippe dar, c dagegen eine „falsche" Rippe, die mit dem Brustbeine nur durch Knorpel (hier durch die Sprungfedern d angedeutet) verbunden ist. Durch eine sinnreiche Befestigung von c an dem die Wirbelsäule vertretenden Stäbchen a ist die Einlenkung der oberen 10 Rippen mittels zwei Gelenkköpfchen nachgeahmt, infolge deren, wie auch das Modell an c recht gut zeigt, die Rippe gezwungen ist, sich nicht nur in der Richtung von vorn nach hinten, sondern auch seitlich zu heben, so daß der Brustkorb auch seitlich erweitert wird. Der unterste Bügel (g) unseres Modells, den man in gewissem Sinne mit einem der frei endenden elften oder zwölften Rippenpaare vergleichen könnte — nur müßte dann vorn die Sprungfeder wegbleiben — besitzt diese doppelte Einlenkung nicht, und er hebt sich deshalb nur in der Richtung von vorn nach hinten.

Nachdem nun den Schülern durch geeignete Versuche (Saugen an einer Röhre, Blasebalg, Saugpumpe) dargelegt worden ist, daß durch die Erweiterung des Brustkorbes in diesem ein luftverdünnter Raum entsteht, in den die Luft durch den Außendruck eingepreßt wird, läßt sich an einem dritten hierher gehörigen Modell der weitere Verlauf der Atemtätigkeit gut erkennen.

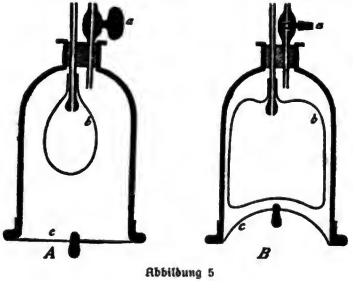


Abbildung 5

Dieses Modell (Abb. 5) besteht aus einer Glasglocke, die als Boden eine ausgespannte Gummihaut trägt. Oben ist die Glocke durch einen doppelt durchbohrten Kork verschlossen. Durch diesen führen zwei Röhren, von denen die eine im Innern der Glocke einen Gummiballon (b) trägt, während die andere durch einen Hahn außen verschließbar ist. Der Gummiballon stellt die Lunge dar, die durch die Luftröhre mit der Außen-

Digitized by Google

luft in Verbindung steht. Saugt man nun mittels des mit dem Hahn versehenen Rohres die Luft aus der Glasglocke, die hier den Brustkorb vertritt, so wird dasselbe bewirkt, was durch die Hebung der Rippen geschieht, es entsteht ein luftverdünnter Raum. Sofort dringt die Außenluft nach, „verfängt" sich in der Lunge und bläht diese auf.

Wird durch Senken der Rippen der Brustkorb verengert, so muß die Luft aus der Lunge wieder entweichen.

Auch die Beteiligung des Zwerchfells an der Atmung kann man an unserem Modell erkennen. Diese muskulöse Scheidewand wird durch die oben genannte Gummihaut dargestellt. Befindet sich der Brustkorb im Zustande der Verengerung, wie dies beim Ausatmen der Fall ist, so ist das Zwerchfell infolge des äußeren Luftdruckes und des Druckes der Bauch-eingeweide nach oben gewölbt. Dieselbe Stellung können wir der Gummihaut durch Ansaugen unseres Apparates geben, wie Abb. 5 B zeigt. Mittels seiner strahlig angeordneten Muskeln kann sich das Zwerchfell abflachen und so den Brustkorb erweitern helfen. An unserem Modell kann man dieses Abflachen durch Ziehen an einem Knopfe inmitten der Gummihaut nachahmen. Bei jedem derartigen Zuge sieht man dann auch, wie die Lunge aufgebläht wird. Unser Modell zeigt also deutlich, daß die Lunge beim Einziehen und Ausstoßen der Atemluft völlig passiv ist.

Das sechste Modell der Sorgdragerschen Sammlung gewährt einen Einblick in unseren Blutkreislauf (Abb. 6). Durch ein Stück dickwandigen Gummischlauch (c) ist das Herz dargestellt. Drückt man den Schlauch zusammen, so wird die Flüssigkeit, mit der der Apparat gefüllt ist und die das Blut vertreten soll, nach links hinausgedrängt durch ein Gummiventil a_2, das sich nur nach links öffnet. Nach rechts kann die Flüssigkeit aus dem Herzen nicht entweichen, weil hier das Ventil a_1 den Weg versperrt. Das Ventil a_2 würde etwa den halbmondförmigen Taschen der Aorta, die hier durch den dahinterliegenden Schlauch II dargestellt ist, entsprechen. Hinter dem Ventil a_2 zweigt sich von der Aorta die Kopfarterie (d) ab, während der Aortaschlauch bis zu einer Glasröhre (f) geführt ist. Letztere ist mit Schwammstückchen gefüllt, welche die Haargefäße unseres Körpers vertreten sollen. Jeder Stoß, den wir der Flüssigkeit mit Hilfe des Schlauches c geben, wird in der Aorta und auch in der Kopfarterie zu spüren sein. In letzterer kann man dies deutlich an dem ruckweisen Emporschnellen der Flüssigkeitsoberfläche (von h nach h_1) erkennen. Durch die mannigfach verschlungenen Wege in den Schwammstückchen (Haargefäßen) wird die Wirkung der Herz-

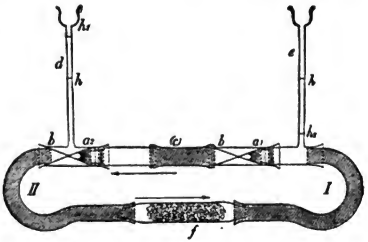


Abbildung 6

stöße abgeschwächt, so daß in der venösen Seite I nichts mehr von letzteren zu merken ist. Hier wird das Blut allmählich weitergedrückt und tritt durch das Ventil a_1 (es entspricht den halbmondförmigen Venentaschen) wieder in das Herz zurück. In der Röhre c (Kopfvene) ist ein mäßiges Sinken des Flüssigkeitsspiegels von h nach h_1 bemerkbar, sobald sich das Herz ausdehnt, also eine Saugwirkung ausübt.

Worin liegt nun der Wert dieser Modelle? Um mit dem Äußerlichen zu beginnen, muß zunächst ihre außerordentliche Einfachheit und damit ihre Billigkeit hervorgehoben werden. Mit ihrer Einfachheit Hand in Hand geht ferner ihre Klarheit und Durchsichtigkeit. Nur das unbedingt Nötige ist dargestellt; nicht ein Stift, nicht ein Stäbchen an ihnen sind überflüssig. Ihr Hauptvorzug aber ist ihre vielseitige Verwendbarkeit. Nur einige Hinweise seien hier gegeben.

Das Armmodell läßt sich außer bei Besprechung des Armes auch vorteilhaft in der Zoologie anwenden. Je nach der Ansatzstelle des Muskels am Knochen wird der Kraftarm verlängert oder verkürzt, und es lassen sich an die Betrachtung dieses Modells interessante Darlegungen über die Beißkraft der Tiere (Ansatz des Kaumuskels) und die Kraft des Beines (Ansatz der Oberschenkelmuskeln, des Gesäßmuskels usw.) anknüpfen.

Das Kopfmodell kann verwendet werden, wenn von der bedeutenden Nackenkraft wühlender und stoßender Tiere (Schwein, Rind) gesprochen wird.

Aus dem Bau des Beinmodells ist leicht ersichtlich, daß springende und laufende Wirbeltiere weit herausstehende Fersenknochen und lange Füße besitzen müssen, und daß der Neger mit seinen weit nach hinten reichenden Fersenbeinen nicht so kräftige und wohlgebildete Wadenmuskeln zeigt wie der Europäer, da bei jenem der betreffende Muskel an einem längeren Hebelarm angreift und deshalb weniger kräftig zu sein braucht.

Aus den Atemmodellen läßt sich mit Leichtigkeit erkennen, daß das Einatmen anstrengender sein muß als das Ausatmen, da bei letzterem die eigene Schwere der Rippen, die darüber lagernden Muskeln, der Druck der Baucheingeweide und der äußeren Luft bei Verengerung des Brustkorbes mitwirkt. Wir wenden die Kraft von Gegenmuskeln eigentlich nur bei willkürlichem, kräftigem Ausatmen an.

Das Herzmodell gibt uns Anlaß, vor Überanstrengung (durch übermäßiges Laufen usw.) zu warnen. Da das Blut nicht so schnell die Haargefäße durchwandern kann, so muß bei starker Herztätigkeit in den Arterien Überdruck entstehen, wobei eine kleinere Schlagader platzen kann, was ja, wenn es in edleren Teilen des Körpers geschieht, sogar zum Tode führen kann. An unserem Modell vermag man es durch schnelles Drücken am Schlauche c dahin zu bringen, daß die Flüssigkeit aus der Glasröhre d herausspritzt.

Außerdem läßt sich an dem Herzmodell erkennen, wie gefährlich es ist, Arterien, in denen das Blut unter so starkem Drucke steht, zu verletzen.

Ein weiterer Vorzug der Modelle ist es, daß sie Bewegungsmodelle sind. Erstens erwecken sie dadurch bei den Schülern stärkeres Interesse.

Zweitens ermöglichen sie das Verfahren, das wohl für den menschenkundlichen Unterricht das einzig richtige ist und das ich bezeichnen möchte

Digitized by Google

als physiologisch-physikalischen Anthropologieunterricht. Ich verstehe darunter einen Unterricht, der den Bau jedes Organs als notwendige Folge aus der Funktion desselben unter Zuhilfenahme physikalisch-chemischer Gesetze ableitet.

Nehmen wir z. B. unser Armmodell an. Durch zwei andere Stäbchen werden zunächst Ober- und Unterarm den Schülern dargestellt. Ihre Funktion ist, daß sich der Unterarm als Hebel gegen den Oberarm bewegt. Mit Hilfe der in der Physik besprochenen Hebelgesetze werden die Schüler sicher daraufkommen, wie diese Bewegung zu ermöglichen ist. Das Modell gibt ihnen zunächst die Bestätigung und bietet schließlich das Neue über Funktion und Bau des Muskels in durchsichtigen, schematischen Zügen. Dann kann man dem Ganzen Fleisch und Blut geben durch Betrachtung eines Armes von einem Schüler oder auch eines naturgetreuen Muskelmodells.

Noch gar zu oft findet man das Verfahren, daß erst das Organ gewissenhaft zerlegt und genau beschrieben wird, dann geht man auf seine Funktion ein, anstatt erst die Wirkungsweise in großen Zügen festzulegen und dann Baustein um Baustein je nach Bedarf anzufügen. Selbst in sonst gut durchgearbeiteten Lehrplänen kann man noch Bestimmungen finden wie folgende, daß im siebenten Schuljahr die Verdauungsorgane, im achten der Verdauungsvorgang zu behandeln sei.

Was hier von der Menschenkunde gesagt ist, gilt auch von Zoologie und Botanik. Freilich solange letztere Fächer nur vor Physik und Chemie getrieben werden, ist an eine intensive Betrachtung von tierischen und pflanzlichen Organen nicht zu denken. Wohl berechtigt, namentlich auch für höhere Schulen, ist daher die Forderung, daß parallel mit dem Unterricht in Physik und Chemie, noch besser nach diesen Anthropologie, vor allem aber auch Zoologie und Botanik in besonderer Rücksicht auf Biologie und Physiologie angesetzt werden.

Rembrandt.

Die Welt begeht am 15. Juli den 300. Geburtstag Rembrandts. Rembrandts Kunst hat noch nicht wieder die Volkstümlichkeit erreicht, die sie zur Zeit ihrer Entstehung hatte. Sie lebendig unter uns werden zu lassen, das ist mehr oder weniger der Zweck der vielen Ausgaben, die das Jubiläum zeitigt. Unter diesen dürfte eine besonders geeignet sein, stille aber tiefe Arbeit zu leisten. In der Heimat des Künstlers haben sich »Comités vor de Nationale Rembrandt-Hulde« gebildet, welche sich die Aufgabe gestellt haben, Rembrandts große Kunst auch den breiten Volksschichten zugänglich zu machen. Es ist ein Album zusammengestellt worden, welches farbige Reproduktionen (Dierfarbendrucke) von sechs Hauptwerken sowie einen Lebensabriß (Großfolio: acht Spalten) enthält.

Um es zu ermöglichen, daß Unbemittelten die Reproduktionen unentgeltlich verabfolgt werden können, hat man ein besonderes Verfahren eingeschlagen. Die Komitees haben Subskriptionslisten verteilt, um Zeichnungen für das Album zu einem Mindestpreise von M. 3.50 zu sammeln. Für

Digitized by Google

jedes bestellte Exemplar wird dem Komitee ein Frei-Exemplar zur Verfügung gestellt, welches es unentgeltlich an Schulen, unbemittelte Schüler usw. verteilen muß.

Auf die Anregung Hamburgs hin haben sich auch in Deutschland derartige Komitees gebildet, die in gleichem Sinne arbeiten. Es ergeht an alle Freunde einer vertieften Volksbildung die Bitte, die Angelegenheit nach Kräften zu unterstützen. Zu näherer Auskunft ist Kollege W. Senger, Hamburg 22, Wagnerstr. 53, erbötig.

Angefügt sei noch, daß die Bilder auf der Höhe der heutigen Technik stehen und daß sie unter allen Umständen einen ganz vorzüglichen Wandschmuck darstellen. Um diese Verwendung zu erleichtern, liefert die Vereinigung auch passende Rahmen zu einem angemessenen Preise.

Zu unserer Bildbeilage.

Strich-Chapell: Mein Dorf. R. Voigtländers Künstler-Steinzeichnungen.

Ein Sonnenblick, der durch ziehende Wolken bricht und die Fluren goldig überzieht, wessen Auge wäre diesem stillen Naturschauspiel nicht schon nachgegangen?

Auf unserem vorgehefteten Bilde hat der Maler einen solchen Sonnenblick festgehalten. Es ist eine von den vielen Schönheiten, die uns täglich begegnen, an denen wir aber ebenso oft achtlos vorübergehen. Wie oft sprechen wir einer Landschaft die Schönheit ab, weil ihr Gesamteindruck einförmig, reizlos ist. Wir haben nicht gelernt, aus dem großen Ausschnitte, den unser Auge umfaßt, den Teil herauszugreifen, in dem die Schönheit beschlossen liegt. Es gibt neben der Landschaft, die als Ganzes wirkt, auch eine solche, deren Reize in ganz kleinen Ausschnitten zu suchen sind. Strich-Chapell hat in seinem Bilde versucht „die Schwierigkeiten zu isolieren". Wie fein hält er zurück, was ihm quergeredet hätte, wie schafft er Kontraste, um das, was er zeigen will, hervorzuheben. Es ist ein Stück bescheidene Natur durch das Auge einer Persönlichkeit gesehen; das ist es, was das Bild jedem, der es besitzt, lieb und wert macht. Wir müssen versuchen in ähnlichem Sinne die Natur zu sehen, erst dann lernen wir sie wahrhaft lieben.

Das Dorf liegt überall, wo wie hier die Wohnstätten sich so traulich um die Kirche drängen und die grünenden Fluren, die sich zur Talsohle hinunterziehen, die trifft man tausendfach an. Die weichen steigenden und fallenden Linien in Feld und Wald, die Farbwunder auf Ackerfeld, Berglehne und Kornfeld und schließlich der alles überspannende Himmel in seiner ewig wechselnden Form, das sind Alltäglichkeiten, die ewig neu und schön bleiben für den, der sie zu sehen gelernt hat. Und wer über diese grundlegenden Dinge hinweg ist, der kann die Feinheiten aufsuchen, die in Lichtern und Schatten spielen, der kann so einem Sonnenblick folgen, wie er über die Landschaft dahin zieht und die frische Natur „ins rechte Licht setzt". Wie von einer unsichtbaren Macht wird da jede Einzelschönheit herausgehoben und dem besinnlichen Wanderer vor das Auge geführt.

Digitized by Google

Und wer zusammenfaßt, so wie Strich-Chapell im Bilde, dem wird auch bald dieser und jener Ausschnitt vor die Seele treten; dem wird das Dorf zu: „Mein Dorf", das im tiefen Frieden liegt, über dem die Sonne lacht, das von dem blauenden Hügel eingesäumt wird und zu dem freundnachbarlich der Turm und die roten Dächer von drüben herübergrüßen. Das Summen und Singen in den Lüften, das wird ihm die Schönheit der Heimat mit erschließen helfen; es wird ihm wie dem Maler gehen, dem der Anblick dieser Gotteswelt ein Erlebnis wurde, das im Bilde festzuhalten er für wert erachtete.

Wer es lernen will, die Natur so zu sehen, der gehe zum Künstler in die Schule. Er hänge sich jetzt in der Zeit der erstehenden Natur unser Bild vier Wochen über seinen Schreibtisch und gehe den Schönheiten darin nach, sie müssen ihm die Augen öffnen und den Weg zeigen, auf dem auch er zu einer Vertiefung der Natur kommt, soweit er sie durch das Auge in sich aufnimmt.

Umschau.

Der Leipziger Lehrerverein beschloß in seiner Sitzung vom 3. Mai d. J. die Gründung eines Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie. Es wird dies das erste Institut dieser Art in Deutschland sein. Der Verein will hierdurch eine Stätte schaffen, an der mit Hilfe von Experiment und Statistik die Probleme der Pädagogik in wissenschaftlich einwandfreier Weise angegriffen werden können. Die Leitung des Instituts wird Herr Privatdozent Dr. Brahn übernehmen. Obgleich die Kosten des neuen Unternehmens nach dem Voranschlage sehr erhebliche sein werden — die Gründung erfordert ungefähr 3000 Mk., die Unterhaltung jährlich etwa 2000 Mk. —, so hat doch der Leipziger Lehrerverein seine Zustimmung zu dem gestellten Antrage einmütig erklärt, weil er überzeugt ist von der großen Wichtigkeit dieses Unternehmens für die Entwickelung der pädagogischen Wissenschaft und für die Schule. Über 40 in ihrer großen Mehrzahl jüngere Lehrer hatten bereits vorher sich zur Mitarbeit bereit erklärt. Wir wünschen dem neuen Unternehmen des Leipziger Lehrervereins, das der idealen Auffassung seiner Vereinsaufgaben ein beredtes Zeugnis ausstellt, den besten Erfolg. Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie wird bereits in den kommenden großen Ferien den Teilnehmern an den akademischen Ferienkursen in Leipzig seine Pforten öffnen. Gelegentlich dieser Veranstaltung beabsichtigt Herr Privatdozent Dr. Brahn für eine beschränkte Anzahl Teilnehmer gratis Übungen zur Einführung in das psychologische Experimentieren zu veranstalten. Es ist mit Bestimmtheit zu erwarten, daß dadurch dem Wunsche mancher Teilnehmer entgegengekommen wird und daß das Interesse an experimenteller Psychologie und Pädagogik in weitere Kreise getragen wird.

In Deutschland werden gegenwärtig in einer ganzen Anzahl von Universitätsstädten akademische Ferienkurse abgehalten. Die Teilnehmer lassen sich ihr schönes Geld und — was nicht minder hoch anzuschlagen ist — ihre schöne Ferienzeit kosten, um ihren Hunger nach Bildung zu befriedigen.

Digitized by Google

Die hohen Besuchsziffern beweisen, wie groß das Bedürfnis nach Fortbildung unter der jungen Lehrerschaft ist. Es darf wohl behauptet werden, daß man sich gegenwärtig noch im Stadium der Versuche befindet. Während man anfangs das Hauptgewicht darauf legte, möglichst vielerlei zu bringen, fängt man jetzt an, das Schwergewicht auf die Vertiefung in einige Gebiete zu legen. Wenn die Kurse die beabsichtigten und von den Teilnehmern auch erwarteten Erfolge in vollem Maße bringen sollen, müßte unseres Erachtens die Zeit nicht so beschränkt sein, wie es jetzt der Fall ist. Freilich würden einer zeitlichen Ausdehnung manche und nicht unbedeutende Hindernisse im Wege stehen. Es entstände in erster Linie die Frage, ob sich Universitätslehrer in genügender Zahl bereit erklären würden, auch dann Vorlesungen zu halten, wenn die Kurse bis über den Beginn der Universitätsferien hinaus verlängert würden. Wenn wir auch wissen, daß sie im allgemeinen der Sache ein großes Maß von Wohlwollen entgegenbringen, so könnte man es doch keinem von ihnen verargen, wenn er seine Ferienzeit in Ruhe genießen oder sie zur Fortsetzung seiner Studien verwenden will. Auf der anderen Seite würde es für die Besucher der Kurse Schwierigkeiten bei der Erlangung von Urlaub bereiten, wenn wesentlich mehr Zeit in Anspruch genommen werden würde. Schon jetzt sind Erfahrungen nach dieser Richtung gemacht worden. Die höheren Geldkosten wollen wir hierbei gar nicht als unübersteigliches Hindernis mit in Rechnung stellen. Jedenfalls lohnte es sich, einmal einen Versuch nach der oben angedeuteten Richtung im Ausbau der Ferienkurse anzustellen, denn wir sind der Meinung, daß sich aus dem gesamten Reiche trotz der vorhandenen Schwierigkeiten die nötige Anzahl Teilnehmer zusammenfinden würde. Der Veranstalter dieser erweiterten Kurse müßte nach unserer Meinung der Deutsche Lehrerverein sein. Ob Berlin der Ort der Veranstaltung sein müßte, bleibe vorläufig dahingestellt; vieles spräche dafür, manches dagegen. Das Unternehmen würde dem Deutschen Lehrerverein jedenfalls zur Ehre gereichen und zur Popularisierung der Idee des Universitätsstudiums der Volksschullehrer wesentlich beitragen.

Die Ferienkurse sind auch nach anderer Richtung von großer Bedeutung für die Jetztzeit. An eine Vertiefung der Lehrerbildung ist trotz deren Notwendigkeit so schnell nicht zu denken; solche Dinge entwickeln sich sehr langsam. Während dieser Zeit tragen die Kurse dazu bei, dem Drange nach Bildung Befriedigung zu gewähren, sie haben aber auch die Wirkung, immer wieder die maßgebenden Kreise an die Notwendigkeit einer erhöhten Lehrerbildung zu erinnern.

Der englische Unterrichtsminister hat im Unterhause eine Bill eingebracht, die den Dualismus zwischen den weltlichen Gemeinde- und den Kirchenschulen beseitigen soll. Schon das im Jahre 1902 angenommene Unterrichtsgesetz suchte eine Milderung herbeizuführen, indem es zwar den kirchlichen Schulen Unterstützung aus den Steuern der bürgerlichen Gemeinden zuwendete, diese aber zugleich der Aufsicht der Stadt- bez. der Grafschaftsräte unterstellte. Mit der zum ersten Male eingeführten weltlichen Aufsicht über die kirchlichen Schulen, die als ein großer Fortschritt anerkannt werden muß, ist aber ein großer Übelstand durch die geforderte Unterstützung aus

Digitized by Google

Mitteln der politischen Gemeinden insofern verbunden, als diese Unterstützung auch den Schulen fremder Konfessionen gewährt werden muß. Der Widerstand gegen diese Gesetzesbestimmung ging so weit, daß Anhänger der freien Sekten sich weigerten, Gemeindeumlagen zu bezahlen und es sogar auf Pfändungen und Gefängnisstrafen ankommen ließen, nur um die Schulen der von ihnen gehaßten englischen Staatskirche nicht mit ihren Steuern unterstützen zu müssen. Hierin liegt ein wesentliches Moment für den beispiellosen Erfolg der Liberalen bei den letzten englischen Parlamentswahlen. Eine weitere Folge davon war die starke Vertretung der Sekten im neuen Kabinett. Der Unterrichtsminister selbst ist der Sohn eines Predigers der nonkonformistischen Sekten. Die neue Bill will nun aus der beschränkten Oberaufsicht von Stadt oder Grafschaft über die kirchlichen Schulen eine wirkliche Übernahme und damit eine beinahe vollständige Verweltlichung herbeiführen. Nach einer Londoner Korrespondenz der „Frankfurter Zeitung" ist das Gesetz folgendermaßen geplant:

„Die kirchliche Gemeinde, die ein eigenes Schulgebäude hat, muß dasselbe an die Stadt oder Grafschaft vermieten oder verkaufen mit der Bedingung, daß die Stadt oder Grafschaft darin an fünf Tagen der Woche von 9 Uhr morgens bis 4 Uhr nachmittags rein weltlichen Unterricht erteilen läßt. Zu diesem angeblich rein weltlichen Unterrichte gehört allerdings auch Bibelkunde mit Gebet und religiösem Gesang, aber dieser soll, wie es bisher schon in den Board-Schulen der Fall war, ganz unkonfessionell gehalten und außerdem nicht obligatorisch sein. Erst am sechsten und am siebenten Tage der Woche und abends nach Schulschluß sollen die bisherigen Besitzer der Kirchenschulen in ihre Schulhäuser hineingelassen werden behufs Erteilung, natürlich ebenfalls nicht obligatorischen, konfessionellen Religionsunterrichtes. Insofern bleiben also die zum Teil Jahrhunderte alten Kirchenschulen ihrer alten Tradition erhalten, als außerhalb der Schulstunden immer noch die alte Konfession gelehrt werden darf, aber der obligatorische Unterricht in diesen Schulen wird rein weltlich und von Lehrern erteilt, die sich über keine Konfession auszuweisen brauchen, und nicht einmal am Bibellesen und Beten und Singen brauchen die einzelnen Kinder teilzunehmen.

Diese Übernahme der kirchlichen Schulgebäude durch die öffentlichen Behörden kann man Enteignung nennen. Die Regierung will jährlich die Summe von einer Million Pfund Sterling für das Mieten kirchlicher Schulgebäude aussetzen, und die bisherigen Besitzer der Kirchenschulen werden gezwungen sein, sich mit den weltlichen Behörden über Vermietung oder Verkauf ihrer Schulgebäude zu einigen. Streitigkeiten darüber schlichtet eine eigene königliche Kommission. Als Enteignung kann man das geplante Verfahren auch darum bezeichnen, weil die kirchlichen Gemeinden allen Zuschuß der bürgerlichen Behörden für Unterrichtszwecke verlieren. Nach der Akte des Jahres 1870 hatten die kirchlichen Schulen Unterstützungen aus der Staatskasse, dazu erhielten die kirchlichen Schulen im Jahre 1902 Unterstützungen aus den Umlagen der Gemeinden und Grafschaften. Künftig wird keine Schule solche Unterstützungen erhalten, wenn sie nicht in weltlichen Besitz übergeht und sich völlig den Schulen gleichstellt, die bis 1902 Board-Schulen waren und seitdem städtische oder Grafschaftsschulen sind.

Digitized by Google

Eine bemerkenswerte Ausnahme läßt die Bill aber doch für Gegenden zu, in denen eine bestimmte Konfession so überwiegt, daß vier Fünftel der Eltern der Kinder einer bestimmten Schule Unterricht in einer bestimmten Konfession verlangen. Derselbe kann dann fakultativ an allen Tagen der Woche erteilt werden. Diese Ausnahme scheint in die Bill hineingebracht zu sein, um dieselbe den Katholiken annehmbarer zu machen. Ein weiterer wichtiger Zusatz stellt die Bildung eines eigenen Unterrichtsamtes für Wales in Aussicht. Wales würde dadurch ein Stück Home-Rule erhalten, denn es würde im Schulwesen ganz von London unabhängig werden, und da die englische Staatskirche in Wales nur wenige Anhänger hat, würden die freien Sekten dort die Vorherrschaft erhalten."

An entschiedenen Gegnern fehlt es auch dieser Schulgesetzvorlage nicht. Die englische Staatskirche und die katholische Kirche bekämpfen sie mit Gründen, die uns auch in Deutschland nicht unbekannt sind. Den Sozialisten und der englischen Arbeiterpartei geht die Vorlage nicht weit genug. Ob sie Gesetz werden wird, ist noch nicht abzusehen. Zwar wird das Unterhaus die Bill voraussichtlich auch in dritter Lesung annehmen, ob aber das Oberhaus derselben zustimmen wird, ist mehr als fraglich. Zweifellos würde England mit Annahme derselben einen bedeutenden Schritt nach vorwärts zur endgültigen Errichtung einer weltlichen, nationalen Schule tun.

Dort ist es die Regierung, die diesen Schritt tun will. Der Vergleich mit der preußischen Schulgesetzvorlage liegt nahe: Ach, hätte doch Preußen nur diesmal ein englisches Ministerium!

Eine Nachricht, die nicht verfehlen wird, in der deutschen Lehrerschaft und darüber hinaus großes Aufsehen zu erregen, kommt aus Bremen. Unsere Leser werden sich der Erledigung der Beschwerdeschrift der Bremer Lehrerschaft gegen den Schulinspektor Köppe durch den Senat der freien Reichs- und Hansestadt Bremen entsinnen, der sie einfach als „unbegründet" zurückwies. Nachdem die Lehrerschaft trotzdem ihr Vorgehen für „völlig gerechtfertigt und wohlbegründet" erklärt hat, ist die Disziplinaruntersuchung gegen die Herren Holzmeier, dem Verfasser der in unserer vorigen Umschau erwähnten Resolution, Lüdeking, dem Vorsitzenden des Bremischen Lehrervereins, Gansberg und Gartelmann, in weiten Kreisen bekannten pädagogischen Schriftstellern, eröffnet worden. Holzmeier ist zugleich vom Amte suspendiert und auf halbes Gehalt gesetzt worden, als ob er eines Vergehens angeklagt wäre, das ihn, falls er verurteilt würde — und in Deutschland ist Eröffnung des Disziplinarverfahrens gegen Lehrer zumeist gleich einer Verurteilung — sein Verbleiben im Amte unmöglich machen würde. Also auch in Bremen ist der Weisheit letzter Schluß die Maßregelung, Maßregelung der Männer, die es wagen, in einer wichtigen Sache die Überzeugung ihrer Berufsgenossen und ihre eigene der Behörde gegenüber frei und offen auszusprechen. Die ganze Angelegenheit ist zu einer Angelegenheit der deutschen Lehrerschaft geworden, denn es handelt sich um die Unterdrückung einer geistigen Bewegung durch Gewaltmittel. Die deutsche Lehrerschaft muß hierzu Stellung nehmen, sie wird es hoffentlich in München tun.

Digitized by Google

Arthur Kampf — Germanentaufe

Digitized by Google

17. Jahrgang 1905/1906 **Neue Bahnen** Heft 10 Juli 1906

Wertung unserer Vorfahren.

Ein Versuch zur gerechten Würdigung für Schule und Haus.

Von K. O. Leipacher in Grabowen, Ostpr.

I.

„Wo dir, o Mensch, Gottes Sonne zuerst schien,
Wo dir die Sterne des Himmels zuerst leuchteten,
Wo seine Blitze dir zuerst die Allmacht Gottes offenbarten,
Wo seine Sturmwinde dir mit heil'gem Schrecken durch die Seele brausten:
Da ist deine Liebe!
Da ist dein Vaterland."

Ernst Moritz Arndt.

„Vor allen Ländern hochgeehrt
Soll mir das deutsche sein." Chr. Fr. Dan. Schubart.

Sagt das erste Wort ganz allgemein, was uns am meisten ans Herz gewachsen ist, so bekennt der süddeutsche Sänger vom Hohenasperg mit Bestimmtheit: Unser Vaterland stehe uns in jeglicher Hinsicht am höchsten. Als Christen, die das vierte Gebot vom Heiland wahrhaft erfüllt sehen, sollten wir Deutschen soweit sein, unsere Väter zu ehren und zu achten. Kennen wir nun noch den Befehl Gottes an das Volk Israel in Ägypten: Jeder Hausvater soll seine Kinder die Väter ehren lehren, wissen wir ferner, wie andere Völker, z. B. die Japaner und Neger, ihre Ahnen verehren, so wäre es für die Deutschen Ehrenpflicht, wenn nicht Kindespflicht, ihre Ahnen auch zu ehren, um so mehr, als sie eines der edelsten, geistig und sittlich das hochstehende Volk des Altertums waren. Nicht, als ob Vergehen gegen Sitte, Pietät, Ehre, Familie und Sippe überhaupt nicht vorkamen, sondern vor allem an der Art ihrer Sühne erkennen wir ihre idealen Anlagen. Wer Lüstlinge in Sümpfe wirft, gesteht durch diese ungemein schwere Bestrafung, daß ihm das Verbrechen der Wollust nicht alltägliches Erlebnis ist. Wer Lügnern die Zunge ausreißt, gibt zu erkennen, wie sehr verhaßt ihm dieses falsche Visier ist. Wer Dieben die Hand kappt, zeigt seine sittliche Entrüstung gegen unehrlichen Erwerb. Wo in den weiteren Volksschichten die Ehe besteht, ist Grund zu berechtigtem Familienstolz gegeben. Wo Armin gegen seinen eigenen Bruder das Schwert wegen falschen Ehrgeizes zieht, kann man

Digitized by Google

hoffen, ein treues deutsches Herz, ein offenes Gemüt, „ein blankes Wort wie der Streitaxt Stahl und eine treue Hand" (Geibel) zu finden. Wer also nach Männertugenden, nach der Göttlichkeit des achtbaren Weibes, nach Familienglück, nach kindlich-frommem Glauben verlangt, schweife nicht in die Weite, da das Gute so nah und im eignen Blut liegt.

„Daheim zu bleiben ‖ in der Asen Marken
Möcht ich dich mahnen ‖ " (Alvis mál [Thorr und Allwiß])

Denn

„Heilig ist das Land,
Das liegen ich sehe
Nahe den Asen und Alfen" (Grimner-Mär).

Drum „Zeug deine Schuhe aus; denn der Ort, da du stehst, ist heil'ges Land." Es ist uns nur aus der Erinnerung geschwunden, daß wir Thors Söhne sind, der sich seinen Hammer von Thrym mit selbststarker Kraft holte und wieder Sifs Ährenfeld wachsen ließ. Die Esche ist in manchen Landschaften unseres Vaterlandes so sehr vereinzelt zu finden; die stämmige Eiche scheint einem hastigen Geschlecht nicht mehr die Blicke zum Weltenlenker zu richten. Die Linde mit sanftem „Säuselsummgezwitscher" (D. v. Lilienkron) wird nur zu wenig in ihrem Friedenslied, das sie vor Jahrtausenden so oft zwischen Streitenden anstimmte, im dickwandigen Gerichtssaal gehört.

„Widar und Wali
Walten des Heiligtums" (Völu spá)

heute nicht mit rechtem Geist. Der Held Logi scheint allmählich seine Prometheusnatur abgelegt und in eine Thersitesfratze verwandelt zu haben.

„Das germanische Hemd liegt uns näher
als der lateinische und griechische Rock"

und die jüdische Kappe — sei hinzugesetzt. Die's mit deutschem Wort nicht hören wollen, mögen es von einem Griechen, Homer, vernehmen:

„Süßeres weiß ich wohl nicht,
Als Heimatland zu erkennen" Odyssee, 9. Gesang.

Drum

„Leihet dem Liede
Lautlose Andacht,
Hohe und niedere
Heimdallssprossen!
Vorzeitsmären,
Urälteste Sagen
Will ich künden,
Deren ich mich erinnere." (Völu spá.)

Digitized by Google

Das erste Wort dem germanisch-deutschen Geist im umfassenden Sinne! „Einfach, bieder, und verständig" möchte man ihn nennen; hinzugesetzt sei sinnig, natursinnig. Ohne von Wissenschaft einerseits, von Dogmen anderseits auch nur im geringsten beeinflußt zu sein, machte der Germane reichlichen Gebrauch seiner Sinne und der hohen Gottesgabe Vernunft, verschönte seine Gedankenzirkel durch den Trank von Sutting und Gunlöd, und täte er auch nur drei Züge, es genügte, ihm ein klares Weltbild zu schaffen. Die hohe Phantasie war eine allgemein verteilte Gabe, gebildet mit Naturnotwendigkeit. So setzte sich jeder germanische Stamm und Genossenschaft ihre Weltanschauung in kunstgerechter Form und doch mit natürlichem Inhalt. Welch ein Unterschied z. B. zwischen den Millionen Nachbetenden griechischer und kleingriechischer, sowie vorderasiatischer Philosophie im römischen Reich und jedem „Selbstüberwinder" und jeder Wala Germaniens! Hat das Volk im römischen Reich eine ausgeprägte Philosophie, d. h. eine geläuterte Religion gehabt? Kaum wußte es die Notwendigkeit seiner Glaubenswelt einzusehen, da diese ihm etwas Fremdes, Gemachtes, Angelerntes war. Bei dem Germanen läßt sich eine so tiefstehende Gottesverehrung gar nicht denken, noch weniger ein Anbeten von Fetischen (= Hausgöttern). Seine Religionsvorstellungen quollen aus reiner, kindlicher Seele, aus dem ungetrübten sittlichen Herzensinhalt und waren darum mit ihm so innig verbunden, daß sich ein Germane ohne Religion gar nicht denken läßt. Die Mehrzahl der germanischen Stämme besaß keine Götzenbilder. Hat man dieses Kennzeichen schon recht gedeutet? Man sehe die übrigen Religionen an und suche aus allen einen Maßstab für die Höhe ihres Kultes! Der Maßstab dürfte seinem Begriffsinhalt nach nur in der Vergeistigung zu suchen sein. Je mehr Götterbildnisse ein Volk hat, um so tiefer, um so vermenschlichter steht die Götterwelt, um so geistig ärmer steht aber auch ein Volk mit reichem Bilderkult da. Ob diese Bildnisse aus Holz, Stein, Erz gemacht sind, ob sie nur Abbildungen auf Papier und Leinwand sind, ob sie roh oder bis in alle Feinheiten bearbeitet wären, ob sie im Freien oder in kostbaren Tempeln ständen: Von allen gilt, daß sie zu vermenschlicht, zu entgeistigt sind. Man prüfe daraufhin z. B. nur den Jehovahdienst, den spätjüdischen Tempelkult, den griechischen Schönheitsbilderdienst, den römischen Mechanismus, die alte christliche Kirche, insbesondere die griechische (Bilderstreit!), den mittelalterlichen Katholizismus und seine heutigen Formen und Formeln, den Gottesdienst vieler Sekten und den Bilderaufschwung in der protestantischen Kirche. Man nehme hinzu die

Digitized by Google

große Zahl der gemachten Gelegenheiten, bei denen man das religiöse Gefühl wecken will, die Menge der kirchlichen Feiertage, die Gebetszeiten, die öffentlichen Predigten, ferner die Menge der religiösen Schriften, die jedem auf Schritt und Tritt in die Augen und in die Finger springen — doch auch nichts weiter als etwas Gemachtes für Regemachung des religiösen Gefühls. Etwas derartig Äußerliches, innerlich Fremdes gab es bei den Germanen nicht. „In jedem unserer Ahnen lag sein Gott und sein Himmel" (F. Dahn). Gottlose gab es demnach unter ihnen nicht.

Wie erklärt sich diese Höhe der Religiösität? Sie hat zwei Ursachen. Die eine lag in der äußeren Umgebung. Es ist ein Zeichen von tiefer Naturbeobachtung, eine ungekünstelte Naturverehrung, wenn sich der Germane in der Natur und in ihren Vorgängen Gottheiten dachte. Wer sich so seine Umgebung von Gott erfüllt, von der Gottheit belebt und getragen denkt, ist tief religiös. Bei der bloßen Naturreligion ist es nicht geblieben; mit Unrecht wird unsern Altvordern ein „laxer Pantheismus mit materiellem Überwurf" vorgeworfen. Selbst wenn es bei dieser Vorstufe geblieben wäre, stünde dieses Volk hoch da — lediglich schon seiner poetischen Naturauffassung wegen. Was fast bei keinem Volk hervortritt: Die Religion, schon dieser geistige Pantheismus, beeinflußte die Sittlichkeit; wir sehen also bei unseren Vorfahren das Wort Christi lebendig und verwirklicht: Tue das (was du als gut und recht erkannt hast), so wirst du leben. Bevor der Heiland der Menschheit Mittel und Wege zur Gotteskindschaft zeigte, lebte christlicher Geist bei den Germanen. Verlangt man nach Beweisen? Nun, römische, also feindliche Schriftsteller — nicht bloß Tacitus, rühmen ihre Freundlichkeit zu den Tieren. Tierquälereien, wie sie bei den Millionen Namenchristen in so großen Mengen vorkamen, sind beim Germanen geradezu undenkbar. Wie sollte es auch möglich sein? Sind ihm doch fast alle Tiere seinen Gottheiten geweiht, die Haustiere alle, außerdem eine Menge Vögel. Wie heilig und erhaben den Germanen die Pflanzenwelt war, beweist die Poesie in der Edda; und wie hoch jeder seinen Mitmenschen achtete, geht in der Hauptsache aus den Heldensagen hervor.

Und damit haben wir die zweite Ursache zur idealen Religion: Sie lag im Busen jedes Mannes, war ihm ein teures Kleinod, das ihm Stütze und Halt gab. Darin waren unsere Ahnen uns weit überlegen. Zugestanden sei, daß die Landschaft und ihre Erscheinungswelt in uralten Zeiten mit eindringlicheren Stimmen an das Gemüt schlug; doch ist nicht zu vergessen, daß dieses Geschlecht diese „Finger Gottes" alltäglich sahen, sie also gewohnt war. So allein erklärt sich der große Unterschied

Digitized by Google

zwischen germanischen und außergermanischen Göttern: Bei den fremden Völkern ist fast ausnahmslos Furcht die einzige Ursache zu religiösen, in sehr vielen Völkern sogar zu sittlichen Betätigungen. Furcht kannte der Germane nicht; weder zu andern noch zur Natur, nicht einmal in die Zukunft schaute er mit bebendem Herzen auf. Nur Liebe beherrschte ihn. Liebe, „die völlige Liebe treibt aber die Furcht aus" (Paulus) „denn Furcht ist nicht in der Liebe". So hat der Germane nie einen Furchtgott gehabt, nie einem Gott aus Furcht vor Strafe gedient. Einzig trieb ihn zum Gottesdienst die Ehrfurcht, genauer gesagt, die Verehrungsfreude, die Anbetungslust. Wenn es nun bei manchen Sagen und Mythen scheint, als ob Furcht die Ursache des Gottesdienstes sei, so findet man bei genauerem Untersuchen etwas ganz anderes. Fast möchte ich's eine Furcht vor sich selbst, vor seiner eigenen Hoheit nennen, es ist die Furcht, nichts zu taugen. So hat der Germane den Begriff Tugend geschaffen, der nur in seiner Sprache für diesen Begriff ein so klares Wort hat. Machte er sich eines Vergehens schuldig, so „lastete" dieses auf seinem Gewissen; so prägte sich der Begriff Laster. Diese Last gut zu machen — nicht aus Furcht vor Gottes Strafe, sondern um seiner selbst, setzte der Germane alles daran, sie zu sühnen. Dieses, das er zu „sühnen" hatte, nannte sich Sünde. Hatte man gesühnt, so war die Ehre wieder rein. Diese vier Worte sind Beweis genug für die Religion als durchaus inneres Gut.

Zur Gottesverehrung selbst! Unsern Kindern im 20. Jahrhundert, ja selbst unsern Erwachsenen, trauen wir nicht zu, daß sie mit einem nur geistigen Gott auskämen. Welches Armutszeugnis! Unsere Vorfahren, die dazu ungeschulte Leute waren, kamen aus ohne jegliche Verunglimpfung der Gottheit. Die Phantasie des einzelnen schuf sich seinen Gott. Wie ärmlich das Beginnen unserer Christenheit, Gott in Tempeln zu dienen, deren Gesamtwert ungezählte Milliarden beträgt. Die Germanen feierten ihre Gottesdienste auf Gottes selbstgeschaffenem Berge, in gotterschaffenen Hallen des Walddoms, umsungen von der Stimme Gottes im Waldesrauschen und Vogelsang, in inniger Gemeinschaft mit den Gottheiten des Waldes; der nahe Bach, die dichte Quelle, der Neck, die Nixe, alle Wichtel- und Butzemännchen, alle Kobolde und Zwerge stimmten mit an den Jubelsang zum Preise Allvaters. Man sah sie nicht; doch gingen sie in Andacht.

„Dann gehet leise
Nach seiner Weise
Der liebe Gott geht durch den Wald."

Digitized by Google

Dahin zogen die Sipp- und Hondschaften zur Feuermesse. Loderten die Flammen zum lichten Himmelszelt, so betete man den Spruch:

„Par han up um reis, Er han aptr of kôm."
(Worin er (Gott) auffuhr, wird er wiederkommen.)

Ein Lichtkult war's: Licht gestreut, Licht geerntet[1]). Die weisesten und tugendhaftesten Männer nahmen nach den Hymnen die geritzten Runenstäbe und lehrten die Jugend die „Sprüche des Wodan" (Hava mâl). Die „Sprüche des Hohen", die Wodan selbst „erwog im Gemüt" sind der Katechismus unserer Vorfahren. Jeder lernte sie auswendig, jeder konnte sie.

„Jüngling im Flaumbart!
Lerne willig die Lehren
Und fasse sie fromm.
Sie tragen dir Früchte,
Sie führen zum Heil
Und helfen zum Glück!"

so ruft Wodan im Hava mâl dem Unkundigen zu. Von der Höhe dieser Sprüche in sittlicher Hinsicht mag man aus folgenden Proben sich überzeugen:

„Schlimmere Wunden
Als Schwert und Speer
Schlägt zügellose Zunge."

„Nimm fremder Not dich an
Wie eigne geh sie dir nah!"

„Nimm des Toten dich an,
Wo du im Feld ihn auch findest!
Sei er siech-tot, oder see-tot,
Oder am Stahl gestorben,
Einen Hügel erhebe
Dem Heimgegangenen.
Wasch' ihm Hände und Haupt — — —
Dann bitte, daß er selig schlafe."

Ist's nicht Christi Lehre der dienenden Liebe?

Wie Jesus kämpfte, die Religion des stetigen Kampfes gegen Bosheit in und um uns vorlebte und bahnte, so der Germane. War er von Natur schon auf den Kampf mit der Natur angewiesen zur Erhaltung seines Lebens, zur Fristung seines Körpers, so führte er neben dem leiblichen Kampf noch einen geistigen, seelischen. Wenn es wahr

[1]) Vgl. die schöne Schilderung in Peter Roseggers „Gottsucher" im Teil Erlösung!

Digitized by Google

ist, was Linnig im zweiten Kapitel seiner „Mythenmärchen" sagt: „In seinen Göttern offenbart sich ein Volk, in seinem Geist, in ihren Taten und in ihrem Leben spiegelt es das eigene Tun und Lassen wider, in den Wohnungen, die es ihnen leiht, bildet es die Natur der Heimat nach" – so spiegelt die germanische Götterwelt den Germanen selbst wider; jede einzelne Gottheit ist ein Abbild des germanischen Charakters, seines Wollens und Fühlens. Nun kämpfen aber alle Götter und Göttinnen mit den Bösewichten, gegen Riesen und Ungeheuer, gegen Wanen und Unholde, sowie gegen gefallene Götter. Jede Gottheit hat weiter auch ihre zwei Seelen, die in der Brust toben.

„Verbunden liegen im Busen
Der Menschen Tugend und Lasten" (Hava mál).

„Nicht das selige Beruhen, die Beschaulichkeit wie in Indien, die schöngeistige Anschauung, die Aisthesis und die Theoria wie bei den Griechen, sondern nur der Kampf führt in die seligen Götterhöhen des Schauens und Lebens, in die Walhalla." (Dr. Eugen Heinrich Schmitt: Die Gnosis – Jena, Diederichs Verlag.) Kann es einen bessern Menschen geben als den, der stets mit seinen Schwächen kämpft und sich um das Gute bemüht? Gilt nicht jedem der Vorfahren der Gesang der Engel:

„Wer immer strebend sich bemüht,
Den können wir erlösen" – ?

In jedem Germanen steckt ein Wodan nach der verneinenden Seite des Abwehrens und nach der bejahenden des Betätigens in Gastfreundschaft, Hilfsbereitschaft. Wie christlich der Glaube an eine Wahlstätte, auf der man seine Kämpferkraft betätigen konnte, gewissermaßen die Tage der Versuchung. Doch bebte keinem die Brust. Es hätte auch nichts genützt: die Landsleute hätten ihn erstochen. Ist das nicht ein Vorbild für den christlichen Lebenskämpfer, der auch oft lieber sich dem Feinde, der Versuchung hingeben möchte! Wie christlich der Glaube an ein Walhall! Es ist der christliche Himmel. Nur bewährte Kämpen kommen hier wie dort hinein.

Die Gestalt des Wodan spiegelt noch manche anderen Züge des Germanen. Simrock deutete seinen Namen mit „der Wissende" und sagt von ihm: „Wodan ist der durchdringende Geist der Natur, . . . in jeder Begeisterung wie in der Raserei, in jeder Gemütsbewegung, in den zarten Empfindungen der Dichter und Liebenden." Wißbegierig durchstreift er alle Länder, schaut in jede Kluft einer Höhle, erforscht mit innerer Aufzehrung alles, was ihm wert zum Leben und zur Er-

Digitized by Google

haltung der Götter scheint, gibt selbst das edle, teure Glied des Auges hin, nur, um sein Endgeschick zu erfahren, bringt Opfer und Mühen, nur, um die Gabe Odroerir (= Geistrührer), d. i. die hohe Gabe der Dichtkunst, zu gewinnen, diesen herrlichen Trank Kwasirs. Wenn er dabei auch aus Liebe Leide schafft, die schöne Maid Gunnlöd sich grämen läßt, er ist und bleibt das Abbild und Urbild des Germanen. Er ist ein erster Faust. Jeder Forscher gleicht ihm, der sein Augenlicht schwächt, der sucht und sinnt, der Runen ritzt, d. h. der Stoffe, Wissens- und wirkliche, zergliedert, in die tiefsten Tiefen der Weisheit eindringt, jeder Mensch, der über seine wahre Bestimmung „grübelt", der der letzten Dinge stets eingedenk ist, der stets die Wahrheit sucht. Nur eine Ahnung will Wodan von der Wala hören. Nennt man den Germanen gründlich und wissensdurstig, so kann er stolz auf seinen Wodan sein.

Ein zweiter, mehr irrender Faust, ist Loki. Ursprünglich selbst ein Ase, wird er dadurch, daß er eigene Wege geht, oft gegen der Götter Willen, diese sogar beißend höhnt ob ihrer Schwächen, ein Götterfeind. Er ist der Zweifler, der sich auf keinen, nur auf sich selbst verläßt. Er ist der Geist, der stets verneint, der Himmelstürmer und Alleszermalmer, die Zusammenfassung des männlichen Strebens, eine echte Titanengestalt, ein echter Germane. Er steht weit höher als Herkules mit seiner rohen Kraft ohne Geist. Selbst Prometheus verblaßt gegen ihn. Er ist der eigentliche Mensch, wie er irrt und sucht. Obwohl Wodans Bruder, ist er doch eigentlich seine Ergänzung. Und dieser Heros ist eine rein geistige Schöpfung des germanischen Geistes. In dieser Gestalt hat sich germanischer Tiefsinn und germanische Sittlichkeit verkörpert. Es ist grundfalsch, ihn den Teufel unter den Asen zu nennen; denn Luzifer ist ein außenstehendes Wesen. Dem Germanen war diese oder eine ähnliche außenstehende Gestalt völlig fremd. In ihm wohnen Gutes und Böses.

Diese Germanen mit den kämpfenden Göttern waren nicht nur Kämpfer gegen den Hödur in ihrer Brust, sondern vor allem auch gegen Rom. Sie führten diese Kämpfe aus sittlichen und Daseinsgründen. Ihre scharfe Beobachtung ließ sie zur rechten Zeit erkennen, wie morsch und verkommen, verelendet und erstarrt das römische Volk war; sie fühlten ihren Kulturrückstand in äußeren Dingen sehr wohl, wußten sich aber ebenso sehr an Sittlichkeit und Geist den Römlingen überlegen. Ob dieser Zug des Kampfes nicht auch für unsere Zeit Bedeutung hätte?

Nur der germanischen Götterlehre eigen ist die Götterdämmerung. Ein wahres Schauspiel, eine großartige Tragödie, das erhabendste Welt-

Digitized by Google

trauerspiel führt uns die Edda vor Augen. Die ganze Asenwelt sind Christusgestalten, die dem Untergang mutig entgegensehen, die es verschmähen, ihren Todfeinden in Demut und Unmännlichkeit sich flehend zu nahen. Jede einzelne Gottheit ist erfüllt von dem idealen Grundsatz:

„Was ich verschuldet, ich will's büßen."

Ein ergreifender Kampf, eine edle Sühne der Schuld. Eine geläuterte Welt steigt neu herauf, die Schlacken sind geläutert. Noch im Tode halten sie Blutsbruderschaft; tapfer fechtend, gehen die Götter unter. War's nicht Christus auch, der im Kampf gegen die Feinde starb? War er es nicht auch, der sich einer guten Sache opferte? Diese Götterdämmerung ist das hohe Lied auf unsere Vorfahren. So ernst hat kein Volk sein Schuldbewußtsein aufgefaßt; so gründlich hat kein Volk unter den Schuldigen aufgeräumt. Das ist der höchste Menschengedanke, der einen Mann einzig ehrt: Der Gedanke der Selbsterlösung, der kein anderes Opfer für sich duldet. Welche Religion steht so hoch? Keine. Und da soll man noch immer wieder ertragen, ohne zu ergrimmen, die Fabel, unsere Vorfahren waren arme Heiden? Da soll man wirklich glauben, das unchristliche Christentum der damaligen Kirche war mehr wert, die Inquisitionspfaffen und Mordmönche waren bessere Menschen als unsere Vorfahren? Darum, darum allein sollen wir die hohe Religion unserer Ahnen nicht mit der Jugend behandeln, weil ehr- und geldgierige, unwissende Menschen behaupten, die alten Deutschen seien doch „nur" Heiden gewesen? In des Himmels Namen: Wie nennt sich denn der Katholizismus? Dann müßte der Fetischismus heißen! Nein darauf, ob der Gott Wodan oder Jehovah oder Gott-Vater heißt, darauf kommt es wahrhaftig nicht an. Nein! Gehe hin — und tue desgleichen. So du solches weißt, selig bist du, so du's tust.

Die vorstehende Betrachtung würdigte nur die Vorfahren in religiöser Richtung. Es ist Christentum Christi, das uns entgegenstrahlt und deshalb schon müßte unser Volk die Götterwelt der Germanen kennen. Dazu kommt, wie die Erörterungen zeigten, die innige Verwandtschaft der Götter mit ihren Schöpfern, derart, daß sich das gesamte Hochkulturleben unserer Vorfahren in den Göttern spiegelt. Kennen wir also die Göttersagen nicht, ist es schlecht möglich, die Germanen nach ihren geistigen Gütern zu werten, ja geradezu unmöglich, da wir außer den Mythen keine andern überlieferten Anhaltepunkte zur Erkenntnis der Ahnen haben. Ich stelle demnach die bestimmte Behauptung auf, ohne die Götterlehren ist die Schule nicht in der Lage,

Digitized by Google

die Vorfahren zu ehren. Dazu kommt noch dieses, daß ohne die Götterlehre ein Verständnis des germanischen Christentums unmöglich ist. Das gilt noch heute wie für die erste Zeit des germanischen Christentums. Wollen wir Lehrer also Christi Lehren mit rechtem germanischen Geist füllen, müssen wir Hand in Hand mit dem Neuen Testament die ebenso heiligen und bedeutend älteren Eddasagen behandeln. Da umweht uns Ahnengeist, Heimaterde, Vaterlandsgesang; da sehen wir den altbekannten Himmel über uns, die verschwisterte Natur um uns; da allein sind die starken Wurzeln unserer Volkskraft, nicht in Rom, nicht in Griechenland, unter keinen Umständen in Juda.

Wie ein Volk doch so weit barbarisch werden kann, daß es seine eignen Väter vergißt, sie noch verhöhnt! Und doch sind's die Germanen, die, der Geschichte nach zu urteilen, das einzige auserwählte Volk sein können. Wir sind also die Nachkommen dieses edlen Volkes, das dazu noch in unserem Vaterland seine Heimat hat: zwischen Ruhr und Sieg liegt Asgartt und Mittgartt, wie Friedrich Fischbach schlagend nachweist. Wunderliches Volk, die neuzeitlichen Deutschen! Die Gesänge, die ihnen in ihrer Muttersprache vorliegen, lesen und lernen sie nicht, suchen vielmehr endlose Dichtungen eines fremden Volkes zu verschlingen! Gebildete nennen sie sich, wenn sie den Olymp kennen und die Phrasen eines Cicero und die Tiraden eines Terenz, sowie die anekelnden Verse eines Horaz hersagen können. Wie Herkules den Augiasstall reinigt, kann jeder Sextaner sagen, warum aber Loki in seiner Gefangenschaft nicht verzagte, wüßten wohl nur wenige Studenten, obgleich sie älter sind als ein Sextaner. Täte es nicht dringend not, den ganzen Augiasstall des griechisch-lateinischen Sumpfes auszuweiden und sich um die Liebe der Signn zu kümmern? Sind etwa die Namen eines Skadi, Wili, We, Hänir, Niord, Nanna, Mogude, Thiassi, Ögir, Ran, Thrymer schwerer zu behalten als die Namen Penelope, Thersites, Odysseus, Neoptolemus, Kassandra, Andromache, Herkules? Oder sind die Ortsnamen der germanischen Göttersagen nicht nachzusprechen? Ist Tephyssus, Tartarus, Kocytus, Lethe, Styx, Olymp so viel einfacher als Yggdrasil, Muspelheim, Nifelheim, Utgard, Jötunheim, Mimirbrunnen, Asgard? Oder haben die griechischen Sagen einen höhern ethisch-religiösen Wert? Das könnte nur ein Römling wagen zu behaupten. Steht nicht der germanische Sagenkreis über die Götterdämmerung vielmal höher da als die Irrfahrten des Odysseus oder die Tötung der Söhne des Zeus durch den eignen Vater? Was haben denn die Herren Humanisten Menschliches an dieser Tatsache gefunden, daß sie unsere Sextaner gar

Digitized by Google

zu unmenschlich damit traktieren? Und dabei nennen sie sich noch human? Dann wäre es auch der Wolf, der aus Erbarmen das Lamm frißt! Wie soll unsere Jugend den deutschen Geist kennen und verstehen lernen und ihn selbst gewinnen, wenn sie von echtem Deutschtum nichts hören, wenn sie mit griechischer Milch und mit römischem Lastertrank genährt, mit jüdischem Lügengebräu getränkt wird? Ich dächte, unsere Vorfahren ständen sittlich weit höher als die entnervten, wollüstigen Kleopatra- und Antonius-, auch als die Marius- und Sullanaturen. Ist es nicht geradezu ein Verbrechen gegen das wachsende Leben, unsere Jugend an die Brüste der Kleopatra zu legen? Wäre es nicht besser, unsere Jungfrauen der Freya zuzuführen, damit sie auch mal tüchtige Hausfreyas (= Hausfrauen) werden? Lediglich um ihrer Religion und Sitte willen! Dazu sind die Germanengestalten ihre Ebenbilder. Auch sind die überlieferten Gesänge hoch poetisch, daß selbst die griechischen Gesänge im Urtext nicht höher dastehen. Von der Großartigkeit der Völu spâ (= Walaoffenbarung) sagt Fischbach[1]): Die Weltliteratur hat nichts dem Liede gegenüberzustellen, was an Großartigkeit und Erhabenheit ihm gleichkommt. Wunderbar ergreift uns das Visionäre . . . Nicht das Schicksal des einzelnen, das Universale ist ihr Thema." Mag man Fischbach nicht hören, so darf jedenfalls Karl Simrock das Recht beanspruchen, die germanischen Gesänge zu kennen wie kaum einer. Er hat also Grund gehabt, zu schreiben, daß „die deutsche Literatur bis zu Goethes „Faust" nichts besitze, was ebenbürtig der Edda sei". Er nannte sie ein „unschätzbares deutsches Eigentum" und „Erbgut". Sie ist vorhanden in mannigfaltigen Bearbeitungen; genannt seien nur die von Simrock, von Jordan, von Müllenhoff. (Schluß folgt.)

Die Reformschule.

Von Dr. Karl Schmidt-Jena.

Über eine zeitgemäße Gestaltung des höheren Knabenschulwesens ist in den Kreisen der Fachmänner jahrzehntelang lebhaft hinüber und herüber gestritten worden, vom klassisch-humanistischen Lager zum modern-realistischen, bis in der sogenannten „Reformschule" nach Altonaschem bezw. Frankfurter System ein Mittelweg gefunden wurde, der sich auf Grund langjähriger und vielseitiger Erprobung mehr und mehr als eine glückliche Lösung der Frage zu erkennen gibt.

[1]) Fischbach, Asgartt und Mittgartt. (Köln – Stautt & Co.); 4 Mark.

Digitized by Google

Da eine dahingehende Neuordnung heute in immer weiteren Kreisen, auch außerhalb Preußens, angeregt, teilweise sogar bereits offiziell erwogen wird, empfiehlt sich angesichts des wohl überall zu erwartenden Meinungskampfes eine gemeinverständliche Orientierung über die wesentlichsten Seiten des Problems, die dazu beitragen möge, die über Wesen und Wirkung der betreffenden Reform vielfach noch obwaltenden Mißverständnisse aufzuklären.

A. Wesen der Reform.

I. Das eigentlich Neue der Reformbestrebungen besteht durchaus nicht etwa in einer Änderung oder gar in einer Herabsetzung der Lehrziele für irgend eine der drei in Frage kommenden Schulformen, sondern lediglich in einer von Grund aus veränderten Stufenfolge des fremdsprachlichen Unterrichts im Gymnasium und Realgymnasium.

Das Reformschulsystem sieht dafür, wie die gegenüberstehende graphische Darstellung veranschaulicht, die nachstehende Gliederung vor:

a) **Einen** für alle drei höheren Schulformen gemeinsamen **Unterbau** (Sexta bis Quarta) mit einem Lehrplan, der sich ungefähr mit demjenigen der heutigen Realschule deckt, das heißt also mit Französisch als erster und einziger Fremdsprache.

b) **Zwei** wesentlich verschiedene **Mittelbaue:**

1. einen zweijährigen (Unter- und Obertertia) mit Latein und fortgesetztem Französisch für Gymnasium und Realgymnasium;

2. einen dreijährigen (Untertertia bis Unterprima) ohne Latein, aber mit fortgesetztem Französisch und neuhinzutretendem Englisch für die Oberrealschule (bezw. die bayrische „Industrieschule").

c) **Drei** gänzlich verschiedene **Oberbaue:**

1. den vierjährigen gymnasialen (Unterprima bis Oberprima) mit fortgesetztem Latein und Französisch und neuhinzutretendem Griechisch;

2. den vierjährigen realgymnasialen, ebenfalls mit fortgesetztem Latein und Französisch, aber neuhinzutretendem Englisch;

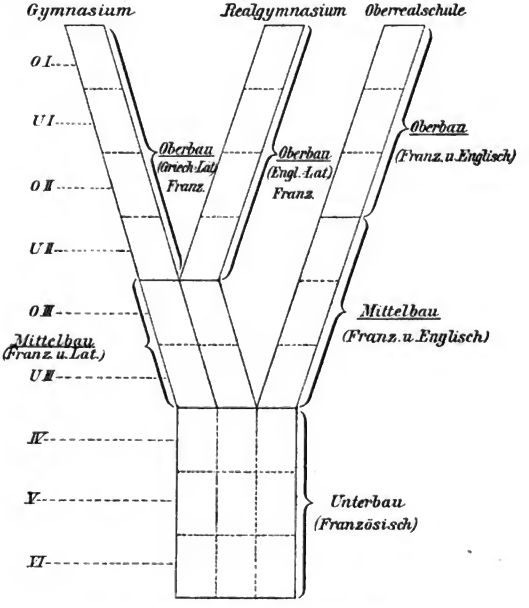
3. den dreijährigen der Oberrealschule bezw. Industrieschule (Oberprima bis Oberprima) mit fortgesetztem Französisch und Englisch ohne Zutritt einer dritten Fremdsprache.

II. Da das Französische auf der Unterstufe weniger Stunden beansprucht als das zur Zeit dort vorherrschende Lateinische, bleibt während dieser drei Jahre ausreichende Zeit zu einem gründlichen Betrieb des

Digitized by Google

Deutschen, das jetzt im Lehrplan des Gymnasiums und des Realgymnasiums etwas stiefmütterlich bedacht ist.

III. Eine neue Fremdsprache tritt immer erst dann auf, wenn in den zuvor betriebenen eine gewisse Sicherheit erzielt ist: das Lateinische erst im vierten, das Griechische bezw. Englische erst im sechsten Jahreskurs.



B. Wirkungen der Reform.

I. Pädagogische Vorzüge:

a) Die Entscheidung über den Bildungsgang eines Knaben wird dadurch in ein Lebensalter (das zwölfte Jahr) verlegt, in welchem auf Grund einer dreijährigen Beobachtung die individuelle Veranlagung und Neigung mit einiger Sicherheit beurteilt werden kann.

Digitized by Google

b) An Stelle des um drei Jahre hinausgeschobenen Lateinischen, das zur Zeit schon über den humanistischen ABC-Schützen soviel Schul- und Versetzungsnöte heraufbeschwört, kommen die Fächer zu ihrem Recht, die dem kindlichen Verständnis in diesem Alter zugänglicher und von praktischem Lebenswert sind: Natur und Muttersprache. Ein Knabe, der sich auf der Unterstufe für eine künftige gelehrte Laufbahn ungeeignet erweist, hat also nicht mehr, wie heutzutage der Gymnasialquartaner in gleicher Lage, drei Jahre hindurch den Hauptteil seiner Zeit und Kraft an die unnützen Fragmente einer toten Sprache gewendet, sondern lauter brauchbare Kenntnis erworben.

c) Das Französische steht als Schulungsobjekt logischen Denkens dem Lateinischen nicht nach, empfiehlt sich aber als erste Fremdsprache mehr als jenes, weil es, grammatisch einfacher, in seiner Struktur dem Deutschen verwandter, überdies auch als moderne Sprache in Hinsicht auf den Anschauungs- und Begriffskreis, in dem es sich bewegt, dem jugendlichen Verständnis näher liegt: die Aneignung kann nach der natürlichen Methode erfolgen wie die der Muttersprache, durch Sprechen und Hören, im Anschluß an die Gegenstände der täglichen Umgebung, in der sich die Jungen heimisch fühlen. Die Zöglinge erleben frühzeitig im Frohgefühl des Fortschreitens die wirksamste Erregung des **Interesses.**

d) Der Lehrerfolg in den später auftretenden alten Sprachen wird durch die Hinausschiebung nicht, wie man vielfach fürchtet, beeinträchtigt, sondern vielmehr sehr bedeutend gefördert. „Für den Quartaner ist die Aneignung der griechischen Formenlehre eine rein mechanische Arbeit, für den Untersekundaner ist sie es nicht, sobald ihm die Zweckmäßigkeit der Formenbildungen zu einiger Klarheit gebracht wird." Dies Wort Ziehens (Frankfurt a. M.) trifft auf das Verhältnis des Sextaners zur lateinischen Sprache in potenziertem Maße zu: die toten Sprachen können auf dieser Stufe noch gar nicht anders als mechanisch angeeignet werden, weil zu einer verstandesmäßigen Erfassung hier noch die geistigen Anknüpfungspunkte, die „Apperzeptionsgrundlagen" fehlen, die einige Jahre später durch die inzwischen im Geschichtsunterricht gewonnene Bekanntschaft mit dem Anschauungskreis der antiken Welt und durch das geförderte Verständnis der lebenden Sprachen gegeben sind.

Eben diese propädeutische Schulung des sprachgesetzlichen Empfindens ist nun durch die Erfahrungen von Altona und Frankfurt als reichliches Äquivalent für den Aufschub des altsprachlichen Unterrichts bewährt,

Digitized by Google

nicht nur im Betrieb der lateinischen und griechischen Grammatik, sondern vor allem auch in der Lektüre der antiken Autoren, die nach einem Jahreskurs mit Erfolg Caesar bezw. Xenophon zu behandeln vermochte.

II. Die soziale Seite der Reform.

Die Vorherrschaft der fremdsprachlichen Bildungselemente in unserem höheren Unterrichtswesen, mit der wir Deutschen einzig dastehen, bedingt eine übertriebene Differenzierung der Schulorganismen, deren schädliche soziale Folgen in unserem politischen Leben handgreiflich zu Tage treten: Die verfrühte Absonderung der Gelehrtenschulen von der deutschen Volksschule und innerhalb der Gelehrtenschulen wiederum die verfrühte Trennung des humanistischen und des realistischen Bildungsganges.

Dieser unsozialen Schulverfassung, die außerhalb Deutschlands nirgends Nachahmung findet, setzt die Reform mit ihrer grundsätzlichen Voranstellung der gemeinsamen Bildungsziele das einzig natürliche und gesunde Organisationsprinzip entgegen und begründet damit einen Fortschritt von außerordentlicher sozialer Tragweite, der freilich noch einer vollkommeneren Durchführung fähig und bedürftig bleibt. Die Abhandlung „Deutsche Erziehungspolitik" (in Nr. 8 dieser Zeitschrift) hat dafür das organisatorische Grundgesetz entwickelt: „Für die dem Alter nach zusammengehörige Jugend sämtlicher Volksklassen ist die Schulgemeinschaft aus Gründen der staatsbürgerlichen Erziehung solange aufrecht zu erhalten, bis das durch die Lebensziele gegebene Bedürfnis nach quantitativer und qualitativer Differenzierung der Bildungsinhalte die Abzweigung entsprechender Schulgebilde mit innerer Notwendigkeit begründet."

Dies leistet nun das preußische Reformschulsystem zunächst nur unvollkommen.

Die Angehörigen der sogenannten höheren Berufe durchlaufen danach, wenn man die drei Elementarklassen hinzurechnet, sechs Jahre lang, also die Hälfte ihrer Schulzeit, den gleichen Bildungsweg, die Gymnasiasten und Realgymnasiasten sogar acht Jahre lang einen annähernd gleichen. So ist denn für das eine Zehntel der heranwachsenden Generation, das die höheren Schulen bevölkert, ein gewisser Schritt zu gegenseitigem Verständnis getan. Die soziale Kluft, die diese bevorzugte Minderheit von den übrigen neun Zehnteln trennt, ist damit aber noch nicht überbrückt. Das wird erst geschehen, wenn — in weiterer Ausgestaltung des Reformgedankens — die Unterstufe der höheren Schulen, deren zeitliche Ein-

Digitized by Google

schränkung auf zwei Jahreskurse dabei eine offene Frage bleiben mag, als rein deutsche gestaltet und an die allgemeine Volksschule angegliedert wird.

Ob und wieweit dieser absoluten Vereinheitlichung nach unten hin vielleicht noch eine zweite, relative, nach oben hin anzuschließen sei — etwa durch Gestaltung der Mittelstufe als rein modernsprachlicher und realwissenschaftlicher — muß die Erfahrung lehren, die Preußen demnächst mit seiner in diesem Sinne entworfenen Reform des höheren Mädchenschulwesens machen wird.

Jedenfalls werden alle darauf abzielenden Bestrebungen in der Rücksicht auf die wertvolle Eigenart der bestehenden höheren Schultypen, deren wesentlicher Inhalt unter den formalen Änderungen nicht leiden darf, ihre notwendige Schranke erkennen müssen.

Es muß mithin von dem hier entwickelten Standpunkt aus auch diejenige Reformbestrebung abgelehnt werden, die einen an sich wohlgemeinten und berechtigten sozialen Gedanken zum Extrem treibt: die des bekannten deutschen Einheitsschulvereins, literarisch besonders energisch vertreten durch den Gymnasialprofessor Hornemann in Hannover.

Die von diesem Verein angestrebte „Einheitsschule" für alle höheren Berufe soll ein verbessertes Gymnasium sein, das „vom heutigen Bestande des Lateinischen und Griechischen nichts Wesentliches opfert, daneben aber doch noch vom Realgymnasium das Englische und eine vermehrte Pflege der Mathematik und der Naturfächer als obligatorischen Unterrichtsstoff aufnimmt".

Ob es möglich sein würde, einen so kolossalischen Lehrplan zu verwirklichen, wird sich im Wege der theoretischen Erörterung schwerlich entscheiden lassen. Wünschenswert will uns solche Entwicklung des jugendlichen Interesses in die Breite nicht erscheinen, da sie kaum anders als auf Kosten der Tiefe statthaben kann. Jedem das Seine, aber nicht jedem dasselbe.

Die beträchtlichen äußeren Erleichterungen, die den vorstehend beleuchteten Wirkungen der Reform als drittes Kapitel anzufügen wären, also beispielshalber 1. die Bewegungsfreiheit der großstädtischen Schulverwaltungen in der Ausgleichung vorübergehender Überfrequenzen an bestimmten Schulen, 2. die günstigere Lage der Kleinstädte, die keine Vollanstalt zu unterhalten vermögen, infolgedessen entweder eine Realschule oder ein Progymnasium oder ein Realprogymnasium wählen müssen und mit keiner dieser Spezialformen allen Interessenten Genüge

Digitized by Google

UNIVERSITY CALIFORNIA

tun, 3. die Erleichterung für die beteiligten Eltern, die heute ihre Söhne oft vorzeitig in großstädtische Pensionen bringen müssen — alle diese Vorteile werden hier absichtlich nur andeutungsweise erwähnt, um keinen Zweifel darüber zu lassen, daß es in erster Linie die pädagogischen und sozialethischen Wirkungen der Reform sind, um derentwillen sie Befürwortung verdient.

C. Würdigung der gegnerischen Bedenken.

Dieselben stammen insgesamt von humanistischer Seite und betreffen übereinstimmend die vermeintliche antignmnasiale Tendenz der Reform.

Wie verhält es sich damit? Steht und fällt der Bildungswert des humanistischen Gymnasiums wirklich — wie behauptet wird — mit der bisher üblichen Stufenfolge des fremdsprachlichen Unterrichts oder nicht?

Wenn es möglich wäre, diese Frage durch Autoritäten zu entscheiden, so wäre sie bereits entschieden, und zwar zugunsten der Reform; denn:

1. Schon vor 250 Jahren hat Comenius das Unnatürliche eines altsprachlichen Unterrichts vor erzielter Sicherheit in der Muttersprache durch das treffende Gleichnis von dem Knaben gekennzeichnet, der „reiten lernen soll, bevor er gehen kann". Er will das Lateinische frühestens im dreizehnten Jahre begonnen sehen.

2. Vor 100 Jahren waren die nämlichen Gedanken durch Herder und Friedrich August Wolf, den Gründer des modernen Schulphilologentums, wie Paulsen in seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts" ausführt, communis opinio geworden, und nur die Ungunst der Zeitverhältnisse verhinderte damals ihre Verwirklichung.

3. Auch die führenden Pädagogen, die seitdem für die Reformschule gewirkt haben, von Ostendorfs Vorgang (1866) bis auf Reinhardt, bezweckten alles andere eher als eine Schädigung des Gymnasiums, dessen überlieferte Form sie nur preisgaben, um seine dauernd wertvolle **Idee** in vollkommenerer Gestaltung dem Zeitgeist gegenüber desto unanfechtbarer zu behaupten!

Käme es also darauf an, einander mit Autoritäten zu imponieren, so würde dabei nach diesen Proben die Reformsache in sehr überlegener Position sein. Nun ist es aber mit dem Autoritätsglauben in Fragen des geistigen Fortschritts immer ein mißliches Ding gewesen, und so sei darum

Digitized by Google

unsere Entscheidung lieber auf das solide Fundament der sachlichen Beweisführung gestellt. Den Gang derselben mögen die Thesen eines Schulmannes bestimmen, der sich im Kampf gegen die Reform besonders hervorgetan hat; sie enthalten alles Wesentliche, was vom gegnerischen Standpunkt aus an ihr gerügt zu werden pflegt:

I.

„Das Französische steht als Schulungsobjekt logischen Denkens dem Lateinischen nach und empfiehlt sich aus verschiedenen Gründen als erste Fremdsprache weniger als jenes."

Die These führt zunächst auf die Vorfrage: worin denn eigentlich das logisch Schulende einer Sprache und demgemäß der sehr verschiedene Schulungswert der einzelnen Sprachen beruht? Doch wohl in der größeren oder geringeren Fähigkeit, einen Gedankeninhalt bis in seine feinsten Wendungen in Worten präzise und unzweideutig auszudrücken. Und hierin scheinen uns Latein und Französisch doch in der Tat ebenbürtig nebeneinander zu stehen, beide gleichermaßen bewährt als vorzügliche Organe feinster und verantwortungsvoller Begriffsbestimmungen, jenes in einer musterhaften forensischen Rhetorik und in der Terminologie des römischen Rechts, dieses in den internationalen Verträgen der Gegenwart und einer formell meisterhaften philosophischen Prosa. Übrigens erscheint eine weitere Erörterung dieses Punktes entbehrlich, da die Reform ja nicht die Alternative stellt, entweder die eine oder die andere Sprache beizubehalten, sondern die beiden Sprachen, soweit das Endergebnis des Unterrichts in Frage kommt, in ihrem Besitzstand grundsätzlich zu erhalten wünscht; ob das bei der veränderten Zeitverteilung möglich ist, darüber später.

Hier interessiert überwiegend die andere Frage:

Ob es pädagogisch rationell ist, dem Französischen den Vortritt einzuräumen?

Diese Frage wird von der Gegenseite beinahe als ein Attentat auf den gesunden Menschenverstand empfunden und dementsprechend auch a limine abgefertigt; „denn," heißt es, „was das Verhältnis zwischen Lateinisch und Französisch angeht, so schließt man, wenn es sich um Erkenntnis des verwandten Wesens handelt, in der Regel lieber von der Mutter auf die Tochter als umgekehrt, wie es ja bei **aller** Betrachtung der Dinge vernünftig ist, aus dem Boden und dem Samen die Wurzel, aus der Wurzel den Stamm, daraus Zweige, Blätter, Blüten und Früchte in ihrer Entwickelung und in ihrem Wesen zu erkennen." — —

Digitized by Google

Was das zweite botanische Gleichnis anlangt, so sei daran erinnert, daß in der bekannten biblischen Metapher „an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen" für gewisse Fragen doch auch der umgekehrte Weg als gangbar und vernünftig empfohlen wird, z. B. überall da, wo es sich um die Beurteilung ideeller Werte handelt. Speziell der vorliegende Streit um die beste Schulform könnte gar nicht würdiger und ersprießlicher ausgefochten werden als durch beiderseitige wetteifernde Bewährung dieses trefflichen Grundsatzes. Und eine ähnliche, nur noch viel weitergehende Einschränkung wird auch in der Anwendung des ersten, anthropologischen Bildes stattfinden müssen. Beim Heiraten wird ja der Schluß von der Mutter auf die Tochter ohne Zweifel immer eine gute Lebensregel bleiben; in der Wissenschaft aber ist man doch sehr davon abgekommen:

In der Naturwissenschaft z. B. und allem, was damit zusammenhängt, wie in der physikalischen Geographie, in der Medizin und in der Psychologie herrscht heutzutage bekanntlich die entgegengesetzte „regressive" oder „induktive" Forschungs- und Lehrmethode. Erst seitdem Baco von Verulam die Menschheit gelehrt hat, von den empirischen Erscheinungen rückwärts zu den verursachenden Kräften emporzudringen und durch experimentierendes Vergleichen der Wirkungen die über beiden waltenden Kausalgesetze zu enthüllen, erst seit dieser Zeit gibt es an Stelle der phantastischen Grübeleien früherer Zeitalter eine „exakte Wissenschaft". Einen ähnlichen Fortschritt hat die Rechtswissenschaft zu verzeichnen, seitdem sie in den Tagen des Thomasius aufhörte, ihre Begriffe und Normen aus der unbefleckten Natur des Menschen vor dem Sündenfall progressiv zu konstruieren, und anstatt dessen lieber von den empirischen Tatsachen des realen Lebens induktiv zu jenen emporzusteigen begann.

Und auch der Sprachunterricht ist denn schließlich von dieser regressiven Methode, die man recht eigentlich „die" Methode der Neuzeit nennen kann, sehr wesentlich und günstig beeinflußt worden: die alte, geisttötende Behandlungsweise, die „den lebendigen Reichtum der Sprache nur als eine große Beispielsammlung zu den von Ewigkeit her bestehenden Begriffen, Regeln und Ausnahmen der Grammatik" zu schätzen wußte, beginnt mehr und mehr der besseren Erkenntnis zu weichen, daß die Sprache den Ausgangspunkt des Unterrichts bilden muß, und daß das zum Sprachverständnis und zur Sprachfertigkeit unerläßliche Maß grammatischen Wissens aus vergleichender Betrachtung der lebendigen Spracherscheinungen rückwärts herzuleiten ist.

Digitized by Google

Warum soll das gute neue Lehrprinzip nun nicht auch einmal auf die zeitliche Anordnung des Sprachunterrichts angewendet und dem Französischen als dem Sekundären der Vortritt gelassen werden?

„Weil das Französische dazu zu schwer ist," wird geantwortet. Und das ist es, was in weiterer Ausführung unseres generellen Urteils oben (unter I, c des Hauptteiles B) jetzt klargestellt werden muß.

Wir halten, um in dem Gleichnis von den beiden Sprachen zu bleiben, in diesem Falle die Tochter für traitabler als die Mutter.

Ein vergleichender Blick vom Lateinischen auf das Französische und noch weiter auf das Englische zeigt, daß die Tochtersprachen — ein Ausdruck, der auf das Englische allerdings nur zur Hälfte zutrifft — zwar, dem erweiterten Kulturhorizont entsprechend, einen weit umfassenderen Wortschatz, zugleich aber doch auch eine durch Abschleifung wesentlich vereinfachte Flexion und eine gewisse Vereinfachung auch der Syntax aufweisen, eine für die Schwierigkeit der Erlernung entscheidende Tatsache!

Im einzelnen ist dazu folgendes zu bemerken:

a) Die Schwierigkeit der Aussprache, die als erstes Bedenken geltend gemacht wird, ist bei dem heutigen Stand der neusprachlichen Methodik in einem vierwöchigen phonetischen Vorkursus zu überwinden.

b) Von einer „Unmöglichkeit", das System der französischen Konjugation dem ABC-Schützen klar zu machen, kann nach den Erfahrungen der Schulen, in denen das Französische mit dem vierten Schuljahr beginnt (der Realschulen und der höheren Mädchenschulen) keine Rede sein. Die dem Deutschen verwandte Bildung der zusammengesetzten Zeiten im Aktiv und Passiv erleichtert dieses Klarmachen sehr und findet im Lateinischen nur teilweise ein Analogon. Überdies ist die Zahl der unregelmäßigen Verba im Vergleich zum Lateinischen eine verschwindende.

Dasselbe gilt:

c) von den Schwierigkeiten der Deklination: Während es im Französischen überhaupt keine eigentliche Deklination durch Kasusendungen und nur zwei grammatische Geschlechter gibt, haben wir im Lateinischen deren fünf mit einem hochentwickelten Reichtum an Formen, mit drei grammatischen Geschlechtern und einer Unzahl von Flexions- und Geschlechtsanomalien.

d) Auch von der französischen Syntax wird man im Hinblick auf die erheblich einfachere Moduslehre zugeben müssen, daß sie leichter ist als die lateinische.

Digitized by Google

e) Wenn endlich auf den „notwendigerweise trivialen Stoff der französischen Lesebücher" verwiesen wird, so ist dagegen an folgendes zu erinnern:

1. Was dem reifen Manne trivial erscheint, ist es darum noch nicht für den Knaben.

2. Die landläufigen lateinischen Übungsbuchsätze vom Agrarier, der Ochsen, Schafe, Söhne und Töchter hat, sind auch nicht interessanter; und die andere, inhaltreichere Sorte, die den ganzen Olymp, die sämtlichen Helden und Staatsmänner von Hellas und Rom aus Sage und Geschichte aufmarschieren lassen, liegen jenseits des geistigen Horizontes der Neun- und Zehnjährigen, sind ihnen inhaltlich ein leerer Schall. Ein wegen seiner methodischen Anlage mit Recht geschätztes Übungsbuch für Sexta bringt schon auf den ersten 30 Seiten Abschnitte „de Homeri carminibus", „de republica Romana", „de regno Persarum, Macedonum" usw. — Was sich dabei wohl der neunjährige deutsche Junge vorstellen mag?

3. Das französische Lesebuch neueren Stils, das sich inhaltlich durchaus im Interessenkreis und in den Verständnisschranken des kindlichen Alters bewegt, erfährt in Schulen, wo nach der neuen analytisch-direkten Methode (d. h. ohne Übersetzungen **in** die fremde Sprache) verfahren wird, überdies noch eine wertvolle Ergänzung durch die Besprechung guter Wandbilder, die Stadt und Land, Wald, Gebirge und Weinberg im Wechsel der Jahreszeiten zeigen, und an die sich die Aneignung eines umfassenden und praktisch verwendbaren Vokabelschatzes in der natürlichsten und wirksamsten Weise anschließt. Dieses in jeder Hinsicht glückliche, die Sprachübung ungemein erleichternde Unterrichtsmittel läßt sich auf das Lateinische leider nicht so gut anwenden; denn die Objekte eines modernen Kulturbildes lassen sich einesteils überhaupt nicht lateinisch benennen, andernteils würden sie nicht den geeigneten Vokabelschatz für die spätere, überwiegend historische Lektüre liefern; und ein kulturhistorisches Bild aus dem Altertum hinwiederum würde von den Kindern ohne zeitraubende Erläuterungen sachlich nicht verstanden werden.

II.

Daß der Enderfolg des altsprachlichen Unterrichts unter der zeitlichen Hinausschiebung nicht leidet, beweist die bisherige Erfahrung sämtlicher Reformschulen unwiderleglich, und es muß in dieser Beziehung auf das übereinstimmende Zugeständnis sämtlicher Reformgegner hinsichtlich

Digitized by Google

der altsprachlichen Leistungen am Frankfurter Reformgymnasium ganz besonderer Wert gelegt werden. Das quantitative Zurückbleiben der Lektüre „hinter dem üblichen Maß" kann wohl nicht beträchtlich sein, da sonst die staatlichen Aufsichtsinstanzen den Abiturienten die Reife nicht zuerkannt haben würden.

Jedenfalls ist damit die wichtige Tatsache konstatiert, daß „bei der Erlernung einer neuen Sprache die Länge der Zeit, die man verwendet, von geringerem Einfluß ist als das Maß von Einsicht und Reife, das der Lernende mitbringt".

III.

Die von der Gegenseite befürchtete spätere Weiterverschiebung des Griechischen nach Obersekunda gehört zunächst nicht in das Reformprogramm, also auch nicht eigentlich in die vorliegenden Erörterungen. Da sie aber einmal zur Sprache gebracht ist, mag doch dagegen bemerkt sein, daß wir die für diesen Fall prophezeiten schweren Konsequenzen unmöglich anzuerkennen vermögen.

Wenn wirklich, wie behauptet wird, „ein tieferes Verständnis der geistigen Entwickelung unseres Volkes, insbesondere der inneren Kräfte der deutschen Reformation und unserer klassischen Literatur" durch ein größeres oder geringeres Maß griechischer Sprachkenntnisse bedingt wäre, wie traurig wäre es dann um alle übrigen höheren Schulen bestellt, die gar kein Griechisch treiben; wie unverantwortlich die Zulassung ihrer Abiturienten zur Universität und später zum höheren Lehramt!

Sollte es wirklich nur auf dem Wege des Sprachunterrichts möglich sein, das Griechentum als Kulturelement dem Verständnis gebildeter deutscher Jünglinge nahezubringen? Weht nicht auch in den kulturhistorischen Reden eines Ernst Curtius, zu deren Verständnis keine Kenntnis des Griechischen erforderlich ist, ein Hauch hellenischen Geistes? Und hat nicht auch Schiller sich zu einem leidlichen Verständnis des Griechentums durchgerungen, obwohl seine griechischen Sprachkenntnisse so mangelhaft waren, daß er den Homer aus der Voßschen Übersetzung kennen lernen und seinen Euripides-Verdeutschungen ebenfalls französische und lateinische Übersetzungen zugrunde legen mußte?

Man wolle doch, was der heutige Gymnasialbetrieb an Einsichten in die antike Kultur leistet, nicht gar so ausschließlich dem altsprachlichen Unterricht zuschreiben. Ohne den Geschichtsunterricht und die Erläuterungen, die der Lehrer der klassischen Sprache in der Muttersprache gibt, würde es damit wohl recht dürftig aussehen.

Digitized by Google

IV.

Die der Kritik sehr unbequemen, aber doch eben nicht wegzuleugnenden Erfolge des Frankfurter Reformgymnasiums in den humanistischen Fächern werden mit Vorliebe auf angeblich „besonders günstige Schulverhältnisse“ zurückgeführt; die Auslese an Schülern vor allem schaffe ungewöhnlich günstige Arbeitsbedingungen.

Gegen diese Auffassung hat sich Reinhardt wiederholt auf das entschiedenste verwahrt, ganz besonders in Hinsicht auf das Schülermaterial. Er hat nehmen müssen, was sich meldete.

Wenn dennoch Leistungen erzielt wurden, die auch von den Gegnern als auf der Höhe des Gymnasiums stehende anerkannt werden, so liegt das einerseits wohl an dem in der Tat vorbildlichen Geist des dortigen Lehrerkollegiums, andererseits aber doch ohne Zweifel eben an der Zweckmäßigkeit des Reformsystems, das nach den authentischen Feststellungen des Cassseler Reformschulkongresses vom Jahre 1901 „überall, wo es bis jetzt eingeführt ist, und von allen Beteiligten als Verbesserung empfunden wird“.

Darf dasselbe, wie zu zeigen versucht wurde, in seiner gegenwärtigen Gestalt auch noch nicht als endgültige Lösung des großen Problems bewertet werden, das die Zeichen der Zeit der Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens stellen, so gebührt ihm doch für immer der Ruhm, zuerst mit Bewußtsein den befreienden Gedanken vertreten zu haben, daß für den Nachwuchs einer sozial so zerklüfteten Nation die **Sammlung** um die geistigen Gemeingüter die allein heilsame Erziehungspolitik ist.

Erzieherworte.

„Erziehender Unterricht war mein irdisches Ideal. Den Eltern die Erziehung der Kinder durch die Schule abzunehmen, wie das heute so menschen- und kinderfreundlich in die allbarmherzige Welt klingt, ist eine Sünde wider das vierte Gebot.“

„Alles zielte (in S. eigener Anstalt) hin auf Weckung, Erregung, Übung, Stärkung des Willens bis hin zum freien selbständigen Wollen zunächst des Schul- und zuletzt des höchsten Daseinszweckes.“

Aus: Scheibert, Briefe eines alten Schulmannes. R. Voigtländers Verlag, Leipzig.

Digitized by Google

Zur Deutschen Lehrerversammlung in München.

Selten ist einer Deutschen Lehrerversammlung seitens der Presse eine so große Beachtung zu teil geworden als wie der in München. Nicht nur daß man die Gäste in den auch anderwärts üblichen Willkommensartikeln begrüßte, nein, die bedeutendste Münchener Zeitung, die „Münchener Neuesten Nachrichten", hatte sogar eine in jeder Beziehung wertvolle Sonderausgabe mit Artikeln aus der Feder bekannter pädagogischer Schriftsteller veranstaltet. Genannt seien nur die Namen Tews, E. Weber, Benhl, Wolgast, Pretzel. Die Berichterstattung war eine durchaus sachliche und außerordentlich eingehende. Dieser Umstand fällt umsomehr ins Gewicht, als die Verhandlungen in München voraussichtlich die Ursache von Angriffen der Gegner auf den Deutschen Lehrerverein sein werden. Bis zum Erscheinen des stenographischen Berichtes werden daher die Zeitungsberichte für Freund und Feind als Unterlage der Beurteilung der Versammlung dienen müssen.

Das Versammlungslokal war ein echt Münchener Riesensaal, der bei dem ungeheuren Andrang der Besucher trotzdem kaum Raum genug für die Zuhörer bot. Von der etwas mangelhaften Akustik wollen wir schweigen, denn in Sälen für die Versammlungen des Deutschen Lehrervereins gibt es eben keine Auswahl; aber ein Bedenken möchten wir nicht unterdrücken: Der Saal des Kindlkellers hatte einen einzigen noch dazu verhältnismäßig schmalen Ausgang. Welche Szenen würden sich abgespielt haben im Falle einer Panik? In „drangvoll fürchterlicher Enge" war man allen Eventualitäten preisgegeben. Zwar war ein Notausgang vorhanden, aber dieser war nur Eingeweihten bekannt. Der Besuch war von Anfang bis zu Ende ein überaus zahlreicher, ein Beweis dafür, daß man nicht des Vergnügens wegen nach München gekommen war. Rund 4500 Teilnehmer waren angemeldet. Mit besonderer Genugtuung konnte man die Beschickung der Deutschen Lehrerversammlung durch Vertreter von beinahe 100 deutschen Städten konstatieren, gewiß ein Zeichen für das steigende Interesse der kommunalen Verwaltungsbehörden an wichtigen pädagogischen Fragen der Gegenwart.

Es war ein gewaltiger Eindruck, als die mehr als 4000 köpfige Menge sich erhob und „das Gebet" aus „Iphigenie in Tauris" von Gluck zur Eröffnung der ersten Hauptversammlung anstimmte.

„So rafft von jeder eiteln Bürde,
„Wenn des Gesanges Ruf erschallt,
„Der Mensch sich auf zur Geisterwürde
„Und tritt in heilige Gewalt."

Digitized by Google

Eine Pflicht der Dankbarkeit und der Pietät erfüllend, gedachte der erste Vorsitzende des Deutschen Lehrervereins und der Versammlung des unvergeßlichen Leopold Clausnitzer und widmete ihm einen tiefempfundenen Nachruf.

Es folgten die üblichen Begrüßungen seitens der Regierung, der gastgebenden Stadt und des gastgebenden Vereins. Die Bedeutung der Begrüßung durch die Vertreter der Regierung lag in der Bedeutungslosigkeit dessen, was sie sagten. Besondere Beachtung verdienten die Worte des ersten Vorsitzenden des Bayerischen Lehrervereins, Oberlehrer und Landtagsabg. Schubert, der als Gründe für den verhältnismäßig spät erfolgten Anschluß des Bayerischen Lehrervereins an den Deutschen Lehrerverein das Vereinsgesetz, das dem Beitritt hindernd im Wege gestanden habe, und den Umstand anführte, daß man den Mitgliedern habe Zeit lassen müssen, sich von der Unbegründetheit der gegen den Deutschen Lehrerverein erhobenen Vorwürfe zu überzeugen. In packenden Worten forderte er die Lehrervereine Alldeutschlands zur Einigkeit im Kampfe gegen die Reaktion in Nord und Süd auf, denn „in unser gewaltiges Ringen setzt das deutsche Volk seine Hoffnung". Etwas auffallend trat bei dem Vertreter des Münchener Lehrervereins das — allerdings begreifliche — Lob auf die Stadt München hervor. Allzu stark betont, haben lobende Anerkennungen, gewissermaßen ins Gesicht gesagt, für feinfühlige Naturen auf beiden Seiten einen etwas unangenehmen Beigeschmack. Reicher Beifall winkte jedem Redner als Lohn. Es ist überhaupt etwas Eigentümliches um den Beifall. Wer die Psychologie der Massen nicht studiert hat, der ist oft verwundert über den freigebig gespendeten Beifall auch da, wo er gar nicht am Platze ist. Oft wird er einem Redner gespendet, bloß weil er seine Meinung in entschiedener oder bestechender Form zum Ausdruck bringt. Einmal kam es sogar vor, daß einzelne Teilnehmer das der Lehrerschaft gespendete Lob durch Beifall auszeichneten. Etwas mehr Selbstzucht wäre hier sicher am Platze. Der Geschäftsleitung durch Kollegen Röhl können wir nur uneingeschränktes Lob zollen; auch in kritischen Momenten, an denen es ja bei der diesjährigen Tagung nicht mangelte, verstand er es mit der notwendigen Bestimmtheit, die sichere Entscheidung zu treffen.

Es hat wohl selten eine Deutsche Lehrerversammlung gegeben, deren gesamter Tagesordnung ein so großes und allgemeines Interesse entgegengebracht wurde, wie der in München. Das zeigt sich an dem gleichstarken Besuch aller Vorträge und der eingehenden Berichterstattung aller bedeutenden Zeitungen.

Digitized by Google

Die Rede des Professors Theobald Ziegler, der über „Die deutsche Volksschule am Anfange des 20. Jahrhunderts" sprach, war eine Tat. Eine Spannung, die sich — je länger desto mehr — steigerte, die selbst den Beifall einschränkte, um ja keines Wortes verlustig zu gehen, lag über dem weiten Saal; jedes Auge hing an dem Munde des schon in seiner äußeren Erscheinung höchst sympathischen Mannes, jedes Ohr lauschte den kristallklaren Worten, die er gleichsam als Perlen an eine Schnur reihte. Die Spannung löste sich erst nach dem Schlusse der Rede in dröhnendem, immer sich wiederholendem Beifall. Wir können den Inhalt dieses wunderbaren „Stimmungsvortrages" hier nicht wiedergeben, denn wir haben die Absicht, nur einen „Stimmungsbericht" zu geben, jeder Lehrer hat auch genugsam Gelegenheit, sich eingehend zu unterrichten; nur das wollen wir bemerken: Ziegler hat es verstanden, die Aufgaben und praktisch erreichbaren Ziele der deutschen Lehrerschaft in schulpolitischer Beziehung und der deutschen Volksschule nach ihrer sozialen und religiös-sittlichen Seite auf Jahre hinaus in klarer, bestimmter und überzeugender Weise zu formulieren. Die deutsche Lehrerschaft wird ihm diese Tat nie vergessen.

Als zweiter Vortrag folgte am ersten Verhandlungstage das Referat über die Lehrerinnenfrage von Oberlehrer Laube-Chemnitz. Das Resultat der Verhandlungen war die Annahme einer Resolution, die sich mit der Tendenz der Laubeschen Thesen ungefähr deckte und die folgenden Wortlaut hat: Die Deutsche Lehrerversammlung erkennt es als berechtigt an, daß neben dem männlichen auch das weibliche Geschlecht an dem Werke der Volksschulerziehung betätigt wird, sie weist dagegen aus gewichtigen pädagogischen Gründen alle die Forderungen ab, nach welchen die Mädchenschule ganz oder überwiegend unter den Einfluß einer Lehrerin gestellt werden soll.

Leider stand die Diskussion über die Lehrerinnenfrage insofern unter dem Zeichen des Festmahles, als die Redezeit von vornherein auf 10 und späterhin gar auf 5 Minuten beschränkt werden mußte, damit die Versammlung spätestens ½2 Uhr geschlossen werden konnte. Um 3 Uhr pünktlich sollte das Festmahl stattfinden. Wir sehen ein Festmahl durchaus nicht als notwendigen Bestandteil einer Lehrerversammlung an, wenn es aber als ein solcher betrachtet wird, so muß es wenigstens zu einer Zeit angesetzt werden, durch die die Verhandlungen in keiner Weise beeinflußt werden. Um eine Klärung der Ansichten in der Lehrerinnenfrage durch die Diskussion herbeizuführen, war sehr viel Zeit notwendig. In München sind — wie vorauszusehen war — die Gegensätze nicht ge-

Digitized by Google

mildert, sondern eher verschärft worden. Vielleicht wäre es am zweckmäßigsten gewesen, einer Lehrerin als Korreferentin das Wort zu geben; freilich hätte dieses Verlangen rechtzeitig an den geschäftsführenden Ausschuß des Deutschen Lehrervereins gestellt werden müssen. Nachdem einmal eine Redezeit von 10 Minuten beschlossen war, mußten sich auch die Lehrerinnen an diesen Beschluß gebunden fühlen. Uns ist es vollkommen unverständlich, wie man auf seiten der Damen sich schon verletzt fühlen konnte, als der ersten Rednerin nach der ihr zugemessenen Redezeit das Wort nicht weiter verstattet werden konnte. Es ist doch eigentümlich, daß ausgerechnet die Damen die strenge Durchführung der Geschäftsordnung als eine gegen sie gerichtete Maßnahme betrachteten. Fräulein Helene Lange ließ sich in der Erregung zu Behauptungen hinreißen, die zu beweisen ihr sehr schwer fallen dürften. Die Führerin in der Frauenbewegung behauptete sogar, die Thesen der Referenten seien eine Beleidigung der Lehrerinnen, und fast jeder Satz seines Referats in bezug auf die Frauenfrage sei eine Unrichtigkeit. Wie es in den Wald hineinschallt, so schallt es wieder heraus; so steigerte sich die Erregung in beiden Lagern und eine nicht gerade glücklich gewählte Bemerkung eines Redners genügte, um etwa ein Dutzend Damen zu einem Exodus bis vor die Tür des Saales zu veranlassen, wo man sie noch nach Schluß der Verhandlungen in eifriger Unterhaltung beieinander stehen sah. Merkwürdigerweise ist eine Seite der Lehrerinnenfrage weder im Referat noch in der Debatte berührt worden, nämlich die Frage, wie sich die Lehrerinnen im inneren Schulbetrieb, in ihrem Verhältnis zu den Lehrern, zu den Vorgesetzten usw. betätigen. Zur Beurteilung der Gesamtfrage halten wir die Berücksichtigung der nach dieser Seite bereits gemachten Erfahrungen für unbedingt nötig. Für den Deutschen Lehrerverein ist zwar die Lehrerinnenfrage vorläufig gelöst durch Annahme der bereits mitgeteilten Resolution, für die Öffentlichkeit ist sie es noch nicht. Zweifellos wird auch hier die Erfahrung die beste Lehrmeisterin sein. Interessant war die Aussprache des Bürgermeisters von Charlottenburg, der, ursprünglich ein Gegner der Thesen des Referenten, erklärte, sie jetzt nicht mehr „so schwarz anzusehen". Die Lehrerinnen würden heute noch nicht in so großer Zahl angestellt sein, wenn nicht die Kommunen aus Rücksichten, die mit dem eigentlichen Unterricht in der Schule gar nichts zu tun haben, ihre Anstellung begünstigt hätten. Nun liegt es in der Natur der Volksschule, daß die Kommunalbeamten und die kommunalen Körperschaften ein eigenes begründetes Urteil über den Wert der Lehrerinnen in der Volksschule nicht haben können; sie sehen

Digitized by Google

nur das Äußere und das Äußerliche und finden den Unterschied zwischen der männlichen und weiblichen Lehrkraft nicht heraus. Wer aber die Lehrerin und ihren Wert für die Volksschule kennen lernen will, muß neben und mit ihr gearbeitet, muß sie jahrelang in der Schule beobachtet haben. Unter denen, die sich auf diese Weise ihr Urteil gebildet haben, ist uns noch keiner begegnet, der die Forderungen der Lehrerinnen unterstützt.

Wir glauben, daß mit der weiter vordringenden klaren Erkenntnis der Leistungsfähigkeit der weiblichen Lehrkraft, die Grenzen für ihre Tätigkeit immer bestimmter und — nach unserer Meinung — nicht wesentlich weiter als jetzt gezogen werden dürften.

Auch der zweite Verhandlungstag, an dem die Simultanschulfrage auf der Tagesordnung stand, war ein Tag des Kampfes. Die Thesen des Referenten, Oberl. Gärtner-München, sind genugsam bekannt. Ihren Höhepunkt finden sie in These 3 und 5, diese lauten:

3. Die Frage der Errichtung von Simultanschulen ist weniger eine religiöse als eine nationale, soziale und pädagogische. Durch die Simultanschule kommt die nationale Einheit unseres Volkes am treffendsten zum Ausdruck; sie ist das getreue Abbild des paritätischen Staates und der modernen sozialen Gemeinschaften und entspricht daher ihrem Wesen und ihren Anforderungen in erhöhtem Maße.

5. Für alle Staaten, in denen die Simultanschule noch nicht durch Gesetz anerkannt ist, ist daher mindestens die Gleichberechtigung der Simultanschule mit der Konfessionsschule zu fordern.

Wer nach den Ausführungen des Referenten noch im unklaren war, welches Schulsystem das bessere sei, das der Konfessions- oder das der Simultanschule, der wurde durch den Korreferenten Lütgemeier-Heiden ohne seinen Willen für die Simultanschule gewonnen. Es war das nicht die Schuld des Redners, höchstens insofern als er für eine verlorene Sache sich in die Schanze warf — wenn man unter den gegenwärtigen Verhältnissen, in denen die Konfessionsschule noch die Regel ist, so sagen darf — aber es fehlten seinen Ausführungen die durchschlagenden Gründe.

Daß man zu den vorgelegten Thesen aber nicht so ohne weiteres ja und Amen sagen würde, war von vornherein bekannt, da die viel weiter gehenden Thesen der Bremer und Hamburger bereits vorlagen. Unter gespanntester Aufmerksamkeit der imposanten Versammlung betrat der Wortführer der Delegierten von Bremen-Hamburg, Holzmeier, als erster Diskussionsredner die Tribüne. Getragen von dem Mute der festen Überzeugung schleuderte er seine klaren, fest umrissenen, konsequenten Gedanken

Digitized by Google

in die Versammlung. Man mußte ihn hassen oder lieben – ein drittes gab es nicht. Für ihn und seine Freunde gibt es nur ein Schulideal, das der rein weltlichen Volksschule. Mit Riesengewalt laste auf allem Streben nach Licht, Freiheit und Wahrhaftigkeit der Druck der Kirche und des (organisierten) Christentums. Die Volksschule soll nicht christlich sein, d. h. niemand soll das Recht haben im Namen des Christentums in ihre Rechte einzugreifen. Es gibt keinen allgemeinen Religionsunterricht, im Sinne einer Konfession wird er immer erteilt. Der Gedanke der Befreiung der Schule von der Kirche ist nicht so unerhört als es scheint, an den Universitäten (in der Philosophie), in der Kunst, in der Literatur ist er verwirklicht. Denke man sich Lessing, Goethe, Schiller schaffen unter der Zensur der Kirche – eher wären sie gestorben. Diesen freien Geist wollen wir nicht nur an der Universität, auch in den letzten Dorfschulen soll er walten. Wir müssen ausgehen von den Forderungen der Gegenwart. Die Zukunft hat die weltliche Schule, nicht die überlebte Simultanschule. Lautester Beifall und heftigster Widerspruch wechselten in der Versammlung.

Schulinspektor Scherer vertrat demgegenüber den allgemeinen Religionsunterricht und die konfessionslose Religion in der Volksschule, wie sie in der nationalen Literatur zum Ausdruck gebracht sei. Der konfessionslosen Religion würden, wenn sie es offen bekennen würden, alle Deutschen angehören. Die konfessionslose Religion sei aus dem Geiste des Christentums herausgewachsen. Den Riß in der Simultanschule sieht der Redner darin, daß in ihr zwei Weltanschauungen nebeneinander stehen: die religiös-dogmatische und die modern-naturwissenschaftliche, daher muß eine sittliche Anschauung gelehrt werden, die der modernen Weltanschauung entspricht. Es müsse der Geist gelehrt werden, den Christus meinte, wenn er sagte: „Es wird ein Hirt und eine Herde sein!" Dieser Geist könne aber nur wachsen in einer freien deutschen, von Bureaukratie und Hierarchie befreiten Schule.

Wenn man von einigen Übertreibungen, ohne die es bei energischem Vorwärtsstreben ja nie abgeht und abgehen kann, absieht, so ist ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden scheinbaren Gegnern gar nicht vorhanden; dieser Unterschied schwindet fast ganz, wenn man die Eingabe der Bremer an den Magistrat in Sachen des Religionsunterrichtes mit in Betracht zieht. Der große Widerspruch, den die Bremen-Hamburger erfuhren, erklärt sich aus der Rücksichtslosigkeit ihrer Kampfesweise gegen das organisierte Christentum und darin, daß sie in manchen Punkten gar nicht in der rechten Weise verstanden wurden.

Digitized by Google

Es kam aber noch ein Grund hinzu, der die Ursache für die Isolierung der hanseatischen Kollegen war. Die Thesen des Referenten waren Zweckmäßigkeitsthesen. Er wollte nicht weitgesteckte Ziele für die deutsche Schule zeigen, an deren Verwirklichung gegenwärtig nicht zu denken ist, das aber wollten die Norddeutschen. Er wollte ein Schulsystem zeigen, das den verschiedenen deutschen Vaterländern und nicht zum letzten Bayern, dem gastgebenden Lande, zur sofortigen Einführung empfohlen werden sollte; die Bremer dagegen wollten der deutschen Schule den Weg für alle Zukunft zeigen. Die Freunde der Simultanschule stellten sich allerdings so, als ob die Simultanschule das Ideal aller Schulsysteme wäre; hätte man sie als eine Phase der Entwickelung hingestellt, die Gegensätze hätten sich nicht als so unüberbrückbar dargestellt als es wirklich geschah. Die Delegierten stellten sich auf den opportunistischen Standpunkt des Referenten und Scherers, Zieglers und vieler anderer Redner und die Bremen-Hamburger Delegierten blieben in der Abstimmung allein.

Wir meinen: Wenn man einmal Zweckmäßigkeitsbeschlüsse herbeiführen will, so muß man es auch offen und klar sagen, an dieser Klarheit fehlte es in München.

Dauernd darf allerdings der Deutsche Lehrerverein sich nicht darauf beschränken, sich von taktischen Erwägungen allein leiten zu lassen, sonst könnte die Neigung, Beschlüsse in Rücksicht auf den Ort der Tagung zu fassen, leicht verhängnisvoll werden. Für diesmal war es nur ein für den Bayerischen Lehrerverein und für die Liberalen Bayerns günstiger Zufall, daß die Versammlung im Sinne der Gärtnerschen Thesen beschloß.

In für den Deutschen Lehrertrag etwas außergewöhnlicher Weise nahm der Landtagsabgeordnete und Vorsitzende des Bayerischen Lehrervereins in einem Schlußwort noch einmal Bezug auf die einzelnen Punkte der Tagung, das materielle Gebiet durchaus nicht vermeidend. Als er aber die Ansichten der Bremer und Hamburger als noch nicht ausgereift kritisierte, da war es nur selbstverständlich, daß seitens dieser Herren entschieden protestiert wurde, denn das konnten sie nicht ruhig hinnehmen. Und als sie nun gar infolge ihres Protestes gegen diese Schlußrede ermahnt wurden, darauf Rücksicht zu nehmen, wo sie tagten, da hatte ihre Geduld ein Ende und sie verließen — wie am Tage vorher die Lehrerinnen — den Saal. Trotz des Beifalls, den die Versammlung, die ja zu einem großen Teil aus Bayern bestand, dem Redner spendete, muß doch ausdrücklich hervorgehoben werden, daß die Bremer und Hamburger in ihrem guten Rechte waren. Sie hatten sich bemüht,

Digitized by Google

noch einmal zum Worte zu kommen, es war ihnen nicht gelungen durch Annahme des Schlußantrags, und nun wurde gegen sie in einem Schlußworte, in dem auf die Materie gar nicht mehr eingegangen werden durfte, gegen sie in der schärfsten Weise polemisiert, ihre Ansichten als noch nicht ausgereift und sie als Störenfriede hingestellt, die den Bestrebungen der bayerischen Lehrer schaden, das verlangt eine wahre Lammsgeduld, wenn man dabei ruhig bleiben soll. Der erste Vorsitzende war in einer schwierigen Lage. Sollte er dem Redner, dem zweiten Vorsitzenden, das Wort entziehen? Unmöglich! Er tat, was sich tun ließ, und verschaffte wenigstens einem Bremer Herren ebenfalls das Wort, und da die Entgegnung desselben außerordentlich maßvoll gehalten war, so endete der zweite Versammlungstag wenigstens nicht mit einer allzuschrillen Dissonanz.

Kampf und Streit war die Signatur der Deutschen Lehrerversammlung in München; aber Kampf schafft Leben und aus Dissonanzen wächst nach und nach die Harmonie heraus, die gerade deswegen so angenehm empfunden wird, darum freuen wir uns der Münchener Tage, unbekümmert darum, was unsere Feinde uns für Anklagen aus dem freien Worte, das dort waltete, schmieden werden. H.

Der Trinkbrunnen im Schulhaus.

Die Hygiene hat den größten Anteil an der Gestaltung des modernen Schulhauses. Sie schaffte Luft und Licht in die Räume, suchte der Staubentwickelung entgegenzuarbeiten, forderte überhaupt die peinlichste Sauberkeit in dem Hause, das vom Kinde acht und mehr Jahre als sein Schulhaus bezeichnet wird. Sie hat auch da, wo eine Wasserversorgung vorhanden ist, das Wasser ins Schulhaus gebracht. Wer wollte behaupten, daß die Trink- und Waschgelegenheiten im Korridor und Klassenzimmer nicht etwa notwendig seien? Der Schulmann sicherlich nicht, denn er kennt die Bedürfnisse der Kinder in dieser Beziehung. Er weiß, daß bei einer großen Anzahl der Reinlichkeit sehr oft nachgeholfen werden muß, er weiß aber auch, wie ein Trunk frischen Wassers, besonders in der heißen Jahreszeit, die erschlafften Lebensgeister zu wecken vermag. Da bei der Einbeziehung bautechnische Schwierigkeiten nicht zu überwinden waren, derartige Anlagen aber auf anderen Gebieten liegende Vorteile haben, so hat die Baubehörde bereitwilligst dem Wunsche nachgegeben, und es ist wohl heute ein neueres Schulhaus überhaupt nicht mehr anzutreffen, wo nicht in den Geschossen ein oder mehrere Wasserausflüsse angebracht sind.

Digitized by Google

Anfänglich ging man über die reine Gebrauchsform nicht hinaus. Ein Leitungshahn und ein darunter geordnetes Ausgußbecken von emailliertem Eisen, das war die überall anzutreffende Form. Abb. 1 zeigt diesen Typus, von dem man durchaus noch nicht sagen kann, daß er ausgestorben sei. Die unverhältnismäßig großen Abmessungen des Ausgusses lassen erkennen, wie die Form von der reinigenden Tätigkeit bestimmt wird. Und tatsächlich ist diese auch von Einfluß. Es ist selbst bei aller Vorsicht nicht zu vermeiden, daß die Spuren der Arbeit an der Umgebung sich bemerklich machen, besonders wenn man bedenkt, daß hie und da auch einem Tintenfaß zu Leibe gegangen und daß mit Seife hantiert wird, deren Spuren auch nicht gerade als Schönheitsflecke bezeichnet werden können. Nimmt man dazu noch die Flecken, die die abgesprungene Emaille zurückläßt, und einen schmutzigbraunen Ölfarbenanstrich der Schutzwand, so hat man eine Stelle im Korridor, von der man nicht gerade sagen kann, daß sie lieblich sei. Sie ladet nicht zum Trinken ein und ist durchaus nicht geeignet, den Kindern anschaulich vorzuführen, daß es um die Reinlichkeit doch etwas Schönes sei.

Abb. 1

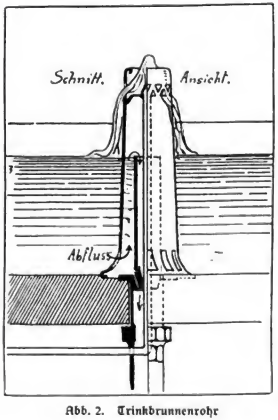


Abb. 2. Trinkbrunnenrohr

Man wird ohne weiteres erkennen, daß in der Verbindung von Reinigungs- und Trinkgelegenheit der Hauptfehler der ganzen Anlage gesucht werden muß. Diese beiden Tätigkeiten schließen sich aus. Ohne Zweifel ist man überall da auf rechtem Wege, wo die Trinkgelegenheit eine bevorzugte Stelle auf dem lichten Korridor erhält, und wo gesonderte Waschräume, eventuell in Verbindung mit der Garderobe, vorgesehen sind, in denen dann die Arbeiten vorgenommen werden können, die mit jeglicher Reinigung zusammenhängen. Die Trinkgelegenheit wird in diesem Falle ein reizvolles Fleckchen werden können, und die Waschgelegenheit wird in keiner Weise stören und unangenehm berühren, denn in diesen Sonderräumen führt sie ein verborgenes

Digitized by Google

Dasein und vermag in sich die denkbar günstigste Gestalt anzunehmen.

Abb. 3. Leipzig

Vom Trinkbrunnen im Schulhaus wollen die Bilder dieses Heftes erzählen. Auch hier sei der hygienischen Seite zuerst gedacht, denn die Zweckmäßigkeit nach dieser Richtung hin bedingt ja schließlich auch die Schönheit der Anlage. Die in Abb. 1, 3, 4, 5 und 8 dargestellten Lösungen sehen den Ausfluß des Wassers durch einen Hahn vor. In diesem Falle macht sich die Verwendung eines Trinkgefäßes notwendig. Der gemeinsame Trinkbecher, der unappetitlich ist und die Übertragung von Krankheitskeimen befördert, ist unbedingt zu verwerfen. Die Verwendung des Einzelbechers ist hier das Ideal. Leider sind in dieser Beziehung nicht allzuleicht geordnete Zustände zu schaffen, da wir es mit Kindern zu tun haben, die nicht immer mit den Glas- oder Porzellangefäßen vorsichtig genug umzugehen verstehen. Es wird nicht zu vermeiden sein, daß im Falle des Gebrauches dieses und jenes Kind auf den Becher des Mitschülers angewiesen ist und daß, falls es da auf harte Herzen stößt, es einfach sich damit hilft, daß es den Mund direkt an den Ausfluß anlegt und so eine ganz besonders unappetitliche Prozedur vornimmt.

Abb. 4. Nürnberg

Die praktischen Amerikaner sind auf das springende Wasser gekommen, wobei die durstigen Kehlen sich ruhig laben können, ohne mit etwas anderem in Berührung zu kommen, als mit dem Wasser selbst. Eine ebensolche gute Lösung schlägt Prof. Läuger, Karlsruhe, der geniale Keramiker, vor, in der er das springende Wasser zum Ausgangspunkt der Gestaltung der ganzen Trinkgelegenheit macht. Das dauernde Fließen des Wassers, an das er denkt, mag wegen ökonomischer Erwägungen vielleicht einen gewissen Mangel bedeuten, dieser könnte aber schon deshalb nicht viel gegenreden, weil ja durch die Einordnung eines Druckknopfes die Regulierung des Strahles sich leicht ermöglichen läßt.

In Abb. 2 ist die Einrichtung[1]) so dargestellt, daß jeder Leser sich leicht ein Bild von der Handhabung machen kann. Abb. 5 und 6 zeigen die Apparate im Gebrauch. Der verwöhnteste Hygieniker dürfte wohl von dieser Lösung der Trinkfrage befriedigt sein. Genau so wird aber auch der

[1]) Die Läugerschen Brunnen sind gesetzlich geschützt. Lieferant: C. J. Otto Müller, Karlsruhe.

Digitized by Google

Ästhetiker seine helle Freude haben müssen, wenn er diese schmucken Einbauten sieht und sie sich in die Wirklichkeit umgesetzt denkt. Das sind die sprudelnden Quellen, an denen man gern schöpft und deren Wasser doppelt erquickt. Diese rein ästhetische Seite darf nicht unterschätzt werden. Derartige Anlagen wirken für die Geschmacksbildung unendlich mehr, als die intensivste Unterweisung im Zeichnen oder sonstwo. Gesehene und zugleich gefühlte Schönheit, die ist wirksam, die formt den inneren Menschen mit.

Unsere heutigen Baukünstler haben einen Blick bekommen für derartige Einzelwirkungen; die neueren Schulhäuser zeugen davon. Nicht zuletzt wird die Trinkgelegenheit ausgebildet. Da ist einmal das Ausgußbecken mit dem Wasserlaufe in eine kleine Nische hineingelegt (Abb. 3), in einem anderen Falle liegt die Wirkung im Material (Abb. 4) und in der Formengebung: ein fein getöntes poliertes Steinbecken steht gegen farbigen Fliesenbelag und läßt eine blitzblanke Lösung entstehen, die für die Ewigkeit bestimmt zu sein scheint. Wie auch im Schulhaus eine von allen Seiten zugängliche Anlage möglich ist, zeigt Abb. 5, wo der Gewölbepfeiler in seinen Durchbrüchen die vier Becken aufnimmt. Die Läugerschen Entwürfe in Abb. 6 und 7 sind aber sicher diejenigen Beispiele, die sich jeder Schulmann in sein Schulhaus wünschen muß. Die Skizzen lassen nur ahnen, was für eine Welt von Sauberkeit, Farb- und Lichtspiel in diesen aus Tonfliesen gefügten Brunnen wirksam ist. Das sind Innenraumsbrunnen von seltener Schönheit. Ein solcher Farbfleck muß in dem Einerlei des Schulhauses wie ein Sonnenblick wirken: Wärme verbreiten und Freude wecken.

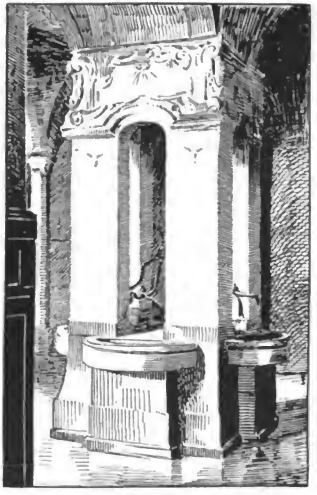
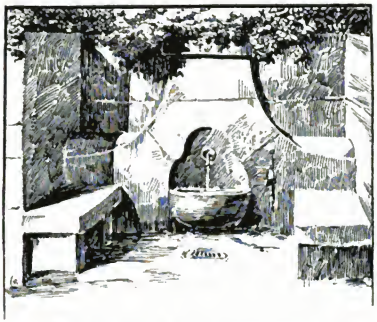


Abb. 5. Friedenau

Solche „Sonnenblicke" braucht besonders auch der Schulhof. Springende oder fließende Wasser hier mit vorzusehen, daran hat man bis jetzt nur in ganz wenigen Fällen gedacht. Und wie sind sie gerade hier notwendig, wo die trostlosen Rückfronten auf die sich tummelnde Kinderschar herabgähnen. Ein freistehender Brunnen (siehe Heft 2, Seite 87 dieses Jahrganges) wird auf einmal einen Mittelpunkt abgeben und dem Schulhof den Charakter eines Erholungsplatzes mit verleihen. Da, wo der grünende Baum und kühlender Schatten sich breit machen, da ist sprudelndes Wasser besonders am Platze. Braucht man zu Fischers schlichtem Wandbrunnen

Digitized by Google

(Abb. 8), den die lispelnden Pappeln beschatten, etwas hinzuzufügen? Er ist genau so wie der trauliche Platz mit Bank und Brunnen in unserer Schlußvignette geeignet, die Jugend zu frischem Trunk einzuladen, er hat genau so wie der letztere die goldene Eigenschaft, nicht nur körperlich, sondern auch seelisch zu erquicken. Es sind Gesundbrunnen für unsere Kinder.



Gansberg und Scharrelmann.

Ein Referat, Bekenntnis und Dank.

Von Otto R. Lotthammer in Leipzig.

F. Gansberg, Schaffensfreude; derſ., Plauderſtunden; derſ., Streifzüge durch die Welt der Großſtadtkinder. — Teubner, Leipzig.

H. Scharrelmann, Herzhafter Unterricht; derſ., Weg zur Kraft; derſ., Aus Heimat und Kindheit und glücklicher Zeit; derſ., Im Rahmen des Alltags, 800 Aufſätze und Aufſatzthemen. — Janſſen, Hamburg.

Jetzt, da ich die Gedanken, Stimmungen und Bilder, die die Lektüre der oben angeführten Schriften in mir auslöſten, noch einmal geſchloſſen und verdichtet an meinem geiſtigen Auge vorüberziehen laſſe, will mir ein gutes Wort Karl Henckels, das er „an die Dickhäuter unter den Profeſſoren" richtet, nicht von der Schwelle.

„Genie iſt Fleiß — das will ich loben,
Cum grano salis gilt dies Wort,
Das Leſſing auf den Schild erhoben,
Und Kunſt iſt ſicherlich kein Sport.

Doch Fleiß und Fleiß — gelahrte Herrn —
Iſt zweierlei. Des Dichters Kraft
Läßt in Klauſur ſich nimmer ſperren,
Kunz ſchuftet, und der Künſtler ſchafft."

Das iſt der Eindruck, der mir die Flammen zum Dache herausſchlagen ließ: hier ſind zwei ſchöpferiſche Geiſter am Werke, der Pädagogik

Digitized by Google

einen neuen Inhalt zu geben, neues Leben einzuflößen, „das Jahrhundert des Kindes“ heraufführen zu helfen. In den Gemächern dieser beiden fühlt man alle Fenster offen und befreit aufatmend ringt sich's los: Endlich mal unter den Hinzen und Kunzen,

„Unsern muffigen Doktrinären
Mit den kalten Schulgehirnen,
Die des Lebens großes Leben
Nie vor lauter Kleinlichkeiten,
Nörgelein verstehen werden,
Die wie finstre Lumpensammler
Durch des Daseins Schönheit schreiten“, (Liliencron)

endlich mal unter den Hinzen und Kunzen, die mit karnickelhafter Fruchtbarkeit in der pädagogischen Literatur zeugen, endlich mal unter all der Greisenhaftigkeit triebfrisches, warmpulsiges Leben, schöpferische Kraft, künstlerische Tat!

Abb. 6. Prof. Läuger, Trinkspringbrunnen

Darin besteht der Wert und Segen und die Zukunftstendenz der vorliegenden Druckwerke. Wollen sie der Präparationsarbeit des Heut auf das Morgen dienen? Wer möchte von solchen Büchern viel Aufhebens machen!? Aber von diesen hier erwarte ich, daß sie die Faktoren einer sommersicheren geistigen Mauserung und einer sommerfrohen Schwungkraft der Fittiche für jeden Lehrer werden, der mit dem Herzen bei seinem Berufe ist. Hier sprudeln die Quellen eines Teiches Bethesda, aus dem selbst 38jährige schulgequälte, schulverdrossene Kranke genesen könnten, wenn nicht das Alter den Empfindungen ihre heilige Leidenschaft geraubt, sofern nicht der Zwang des Lebens die Umrisse der Persönlichkeit und damit jede Reibungs- und Zündfläche fortgeschliffen hat.

Den beiden Verfassern ist es gelungen, alles, was von den Besten unserer Zeit, von Fr. Nietzsche bis auf Ellen Key, über die pädagogische

Digitized by Google

Idee unklar geahnt, in philosophischer oder poetischer Form ausgesprochen wurde, wie in einem Brennpunkte zu sammeln und der erzieherischen Praxis nutzbar zu machen.

Wer wäre wohl schon vor einem „System der Pädagogik", da alle Theorien wie ein Rechenexempel restlos aufgehen, innerlich warm und froh geworden? Wem wäre da wohl schon ein Ahnen gekommen von dem feinsten Lauschen und vorsichtigsten Tasten, das die Feinarbeit, die Qualitätsarbeit der Erziehung ausmacht, wem wohl hätten sich da die Geheimnisse und Rätselfragen der Kindesseele und damit seines Berufes enthüllt, die ihn zu dem problemreichsten und besinnlichsten machen? Wer wäre sich

Abb. 7. Prof. Läuger, Trinkspringbrunnen

gegenüber solcher „gesicherter" Tatsachen schon mal recht klein, bescheiden und zurückhaltend, als ein Werdender, und nicht viel öfter als ein Fertiger und „Schulmeister" erschienen? Danken wir es den mutigen Neuerern, daß sie das Bild zu Sais nicht zu entschleiern trachten. „Uns tun nicht Wahrheiten, sondern Probleme not!" Unter dieser Signatur reihen sich die Werke Gansbergs und Scharrelmanns den wenigen köstlichen Lebensbüchern an, die für jede tote Berufs- und Lebensstrecke einen trächtigen Gedanken bereit halten.

Noch ist mir der Sylvesterabend 1904 deutlich in Erinnerung, da ich im Schauspielhause Gorkis „Nachtasyl" hörte, und noch erinnere ich mich der Stimmungsgewalt jener Worte Satins: „Alle, mein Lieber, alle leben einzig um des Tüchtigsten willen! Darum sollen wir auch jeden Menschen respektieren .... Wissen wir doch nicht, wer er ist, wozu er geboren

Digitized by Google

wurde und was er noch vollbringen kann .... Vielleicht wurde er uns zum Glücke geboren ... zu großem Nutzen .... Ganz besonders aber müssen wir die Kinder respektieren ... die kleinen Kinderchen! Die Kinderchen müssen Freiheit haben ... Laßt die Kinder sich ausleben ... respektiert die Kinder!"

Dieser von Ellen Key, Gurlitt u. a. verfochtene Gedanke klingt als das eine Leitmotiv durch Gansberg-Scharrelmanns Schaffen und stellt die Lehrerarbeit dadurch auf einen bei weitem sittlicheren und würdigeren Standpunkt als das bisher der Fall war. Nicht als ob dieser Gedanke nagelneu und glühwarm aus dem Hamburg-Bremer Schmiedefeuer herausgekommen sei! — Sie kommen ja nicht lediglich um aufzulösen, sondern auch um zu erfüllen! — Aber nach der bis dato gültigen Auffassung über „Bildung" und das, was zur Bildung gehöre, nach dem bisherigen Fabrikbetriebe in der Schule und seinen Erfolgen muß sie vor Gortis Worten beschämt zu Boden blicken und ein- für allemal darauf verzichten Erziehungsschule zu sein. Die Schul-Anschauung des didaktischen Materialismus beherrscht noch immer unsere Lehrpläne und Schularbeit und raubt unserm Unterrichte Geist und Seele; Wille und Neigung und seelischer Gehalt des Kindes werden ignoriert oder doch zu Handlangern degradiert. Die Folgen? Auf der einen Seite offener Streik. Und es entstand das Heer der „Faulenzer" aus Unvermögen und Resignation, die sich auch jeder Möglichkeit sich wachstümlich zu entfalten, beraubt sahen und der „Faulenzer" aus Böswilligkeit.

Abb. 8. München

Auf der andern Seite — die biologischen Gesetze bestätigen es — Brachlegung, Verkümmerung aller besten Kräfte im Kinde: des Gemüts, der Phantasie, der geistigen Regsamkeit und Frische. Und es entstand das Heer der Stumpfen, Schulverdrossenen, Müden, Teilnahmlosen, „Dummen", Rohen ... Wer wollte ihr Vorhandensein leugnen?

Aber die Gesetze fordern, und das Prüfungsgespenst geht um. Hinein muß es doch!!

Herr Zirkusdirektor! Bitte! „Hab' ich doch das Wort vergessen, ach das Wort, worauf am Ende ..." „Dressur!" — Und nun geht's los!

Digitized by Google

Was wachsen sollte, sich entfalten, „bilden", entwickeln, was Erlebnis sein sollte, das wird von außen ans Kind gebracht, oder doch in einem Zusammenhang geboten, der mit einem rein äußerlichen Darbieten identisch ist. Und der Herr Kunstreiter-Schulmeister steht mit der großen Peitsche in der Mitte und läßt die Kavalkade im Kreise um sich herum galoppieren, bis jeder Eigenwille und Eigensinn geknebelt ist und „die Sache klappt". Clown Bureaukratius ist währenddes beschäftigt, die Brutalität, Abgeschmacktheit, Naturwidrigkeit der Vorgänge durch billige Witzchen und belustigende Paradoxa, wie „Wissen ist Macht", „Drill ist Übung, und Übung muß sein" zu verschleiern oder zu rechtfertigen. — Gefallen, Schaustellung, Sensation, Examenbravour — man kennt ja die hehren Ziele des Kunstreitertums in der Pädagogik.

Die Folgen dieses Systems bei den Lehrern? Ich habe ihrer schon genug kennen gelernt, der kaltherzigen Nüchterlinge, der bebrillten Korrektlinge, der begeisterungsunfähigen Mietlinge, der Kommißseelen, die — leider Gottes — dem ganzen Stande ihre Physiognomie aufdringlich untermischen.

Wenn die Beschäftigung mit Kunst und Literatur bei uns „Gebildeten" nur ein wenig mehr wäre, als ein gelegentlicher Salonaufenthalt pro forma, dessen Spuren von der verspimpelten Hausfrau Alltäglichkeit nach Verlassen sogleich wieder weggeglättet, abgetupft, verwischt werden, so müßte man aus Goethes, des Unendlichen, Erziehungsgeschichte „Wilhelm Meisters Lehrjahre" schon längst die in Wahrheit „bildende" Kraft der darin zur Anschauung gebrachten pädagogischen Idee erkannt haben: indem man auf seine Neigungen zu wirken versucht, wird Meister erzogen. „Auf der einen Seite die Ereignisse als eine Art Nährstoff des inneren Lebens, auf der andern Seite rein menschliche Empfänglichkeit", so bezeichnet Heinrich v. Stein die Elemente dieser Erziehung. Könnte ich Gansberg-Scharrelmanns Erziehungsplan treffender charakterisieren?

Hören wir die beiden um das große Leitmotiv figurieren und modulieren! „Das stetige angestrengte Bemühen, mit dem Willen des Kindes als seinem kostbarsten Gute — denn Wille ist Lebenslust, Daseinsfreudigkeit — nicht in Widerspruch zu geraten, ist die eigentliche Ursache des vorliegenden Buches." (F. Gansberg, Schaffensfreude [S. 1 ff]). „In der kindlichen Initiative liegt das beste und feinste unterrichtliche Ziel; ihm muß der eigentliche Lernakt völlig dienstbar gemacht werden."

„Erniedrige das Kind nicht! Züchtige es nicht auf beschämende Weise! Sprich nicht zu ihm in süßlichen „kindlichen" Worten! Sag ihm nicht: Dies und das verstehst du noch nicht! Erkläre ihm jedes Problem ernsthaft, so gut es möglich ist. Lache nicht über Naivitäten und laß nicht deine eigene „geistige" Höhe durchblicken.

Wer sich aber gewöhnt hat, das Kind als gleichberechtigt und stets vom Standpunkte der Entwicklungslehre aufzufassen, der wird immer mehr allen kindlichen Lebensäußerungen mit Milde und Toleranz engegentreten. Das heißt aber beileibe nicht, in großväterischer Schwäche alle Fehler als Tugenden hinstellen.

Aber: Milde und größtmögliche Toleranz allen Entwicklungsmöglichkeiten gegenüber! Das Kind soll sich zu einer vollkommenen Persönlichkeit

Digitized by Google

auswachsen. Das ist am sichersten gewährleistet, wenn es soviel als angängig den Weg durch die Erziehung geführt wird, auf welchen seine eigene schon vorhandene Individualität es drängt. Freiheit in der Wahl der Beschäftigung! Freiheit vor allem in der Wahl des Berufs.

Pack sie schleunig weg alle deine engherzigen Schulgesichtspunkte, die alle Leistungen der Kinder vom Standpunkte des Auswendiglernens und des Wissens bewerten.

Der größten Zahl der Kinder wird die Schule, unsere große staatliche Volksschule, überhaupt nicht gerecht. Sie hat keine Beschäftigung für alle, deren Spezialität das Wortwissen nicht ist. Sie hat kein Verständnis für die stillen tiefen Wasser, für die Träumer und Phantasten unter den Kindern, für die Erfindernaturen und die praktischen Menschen, die vorzugsweise mit den Fingern und den Sinnen leben. Einseitig bevorzugt sie in unverantwortlicher Weise nur die da „denken" und „lernen" können. Gott aber will, „daß allen Menschen geholfen werde und alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen".

Wir Schulmeister sind viel zu sehr auf Kritik dressiert. Wir haben unsere Augen wunderbar geschärft für alle Fehler und Unvollkommenheiten. Was aber würden wir leisten, wenn wir in jedem Kinde statt der Schwächen die Vorzüge sähen! Ein grenzenloses Vertrauen und ein tiefes Verstehen für jede einzelne Seele wäre die erste Frucht eines solchen neuen Standpunktes. Jetzt aber bauen wir durch jede Verstimmung, durch jeden Konflikt neue chinesische Mauern zwischen uns und die Kinderwelt. Und dann beginnt das bitterböse Steinwerfen hinüber und herüber.

Wir sollten aber nicht eher ruhen, als bis wir auch im unsympathischsten Schüler den sympathischen, erfreulichen Kulminationspunkt seiner Entwicklung gefunden haben. Wir müssen in jedem Menschen die wertvolle Spezialität finden lernen, ein winziges, was wir anerkennen und an ihm bewundern können, dann erst haben wir den Ausgangspunkt für seine Weiterentwicklung durch Erziehung gefunden." (Scharrelmann, Weg z. Kraft S. 275 ff.)

Der Gedanke des Respekts vor den Anlagen, Kräften und Äußerungen des Kindes bildet die Brücke zu dem zweiten großen Gedankenkreise, der den Werken der beiden kühnen Neuerer Fülle und Farbe gibt: Der Unterricht soll im Zeichen der Produktion stehen!

Jedem Lehrer sind die Arbeiten zur „Analysis des kindlichen Gedankenkreises" bekannt, in denen statistisch festgestellt wird, was unsere Fibelkandidaten an Vorstellungen mitbringen und was nicht. Dabei interessierte den Verfasser am meisten das Minus und man wollte in der Sammelarbeit fehlender Vorstellungen das vornehmste Arbeitsgebiet der Schule erblicken oder doch wenigstens die Kräfte recht energisch nach dieser Richtung hin konzentrieren. Dabei wurde man engherzig, kurzsichtig, gewaltsam.

Wem es aber einmal in einer gesegneten Stunde gelang, das Heer der vorhandenen Vorstellungen und Begriffe lebendig zu machen, der stand gewiß schon verdutzt und staunend vor all dem Feinen und Speziellen, Besonderen und Charakteristischen, das da stetig perlend vom Grunde des

Digitized by Google

Seelenlebens aufstieg und schäumte und überfloß, und erkannte, „daß Kinder reich, überreich sind an wertvollem Denkmaterial und daß sie an Beobachtungssinn und Aufmerksamkeit und Gedächtniskraft manche Erwachsene bei weitem übertreffen". Dem kam aber auch die Erleuchtung: Erstens: aus einem gewissen Selbst- und Kraftgefühl heraus erlebe ich die intensivsten Ausbrüche kindlichen Schaffens. Zweitens: mit dem vorhandenen, selbst erworbenen Besitztum des Kindes muß ich wirtschaften. In seinen „Streifzügen" skizziert Gansberg diesen Fond von eigenem Besitz der Großstadtkinder und stellt den Anschauungsunterricht auf den Boden der städtischen Kultur. Drittens: dieses Wirtschaften aber, was ist's? Ein immer neues, reizvolles, fesselndes inneres Verarbeiten des Wissens, ein Lebendigmachen desselben im Kinde. Und wer ist der Meister dieser Kunst? Wer es versteht, allen Stoffen neue Seiten abzugewinnen, neue Kleider anzuziehen, „so daß sie ein neues Aussehen erhalten und wieder in neuer Aufmachung reizen, frappieren, Leben erzwingen; denn wir wollen der Seele dienen und dem geistigen Wachstum." Wie mit hilfsbereitem Rübezahlssinn raunen die beiden Bremer das erlösende Wort uns ins Ohr, dessen Klang zur gesegneten Stunde mit einem Schlage die Schatzkammern des Gehirns erleuchtet und all die dienstbaren Geister in Bewegung bringt: ein ewiges Kommen und Gehen, Raffen und Spreiten, Fliehen und Suchen, Heimsen und Spenden:

„Das beste Mittel, all die Unmasse von latentem Stoffe mobil zu machen, ist Produktion, Darstellung."

Bei dieser Art zu lehren, bekommt auch der bisherige Aufsatzunterricht ein ganz anderes Gesicht. „Schulaufsätze im herkömmlichen Sinne bilden nicht den Stil, sondern töten ihn, denn Stil ist Persönlichkeit, nichts als Persönlichkeit. Stil ist tief inneres Eigenleben in Worte gegossen." Darum: wenigstens in den ersten fünf Schuljahren nur über selbst Erlebtes schreiben lassen! Fort mit allen Schulthemen! Wahrung aller persönlichen Freiheit in Wortgebung und Wortfolge!

Nach diesem allen gipfelt die Kunst des Lehrverfahrens nicht im Unterrichten und Üben, wie eine rückständige, eine Unteroffiziers-Pädagogik es fordert, sondern im Darstellen und Anregen. (Scharrelmann.)

Diese Auffassung von der Lehrarbeit schlägt den Bogen zu dem dritten großen Gedankenkreise in Gansberg-Scharrelmanns Werke, den ich mit Scharrelmann vorläufig umfassen möchte mit dem Schlagworte „Kunstvoller Unterricht".

Ich kenne das Gebärdenspiel, das diese Forderung im konservativen Lager der Pädagogik auslöst: ein brüskes Sich-in-die-Brust-werfen, eine arrogant-mitleidige Miene, eine sultanisch-lässige, verneinende, abwehrende Handbewegung: alles schon dagewesen! Viel sachlicher, verständiger, präziser ausgedrückt, siehe Seminar-Nachschrift! Da steht's mit einem Ausrufezeichen am Rande zu lesen: „Der Beruf des Lehrers ist kein Handwerk, sondern eine Kunst."

Ach, da ist sie wieder, diese Wortleiche, in Spiritus aufgesetzt und fein säuberlich etikettiert! Phrase und Pose wurden für mich ihre Todesursache. Manch köstliches Bibelwort haben mir Kunst und Leben aus diesem

Digitized by Google

Laboratoriumsgerümpel zurückgegeben. Manche Schillersche Jambe scheint mir unwiederbringlich verloren. Wenn man ein solches Wort angehenden Lehrern als Pfadleuchte bietet, so sollte man doch erwarten, daß es wenigstens mit allen Mitteln darstellerischer Gabe „zum Gefühl gebracht" werde. Denn sobald das nicht geschieht — und wo fände ich in den bekannten Nachschriften und pädagogischen Lehrbüchern das „Drumherum" — wird ein unverzeihlicher Dünkel, unwahrhaftiges Wesen, Prahlsucht und Phrasentum großgezogen. Ich habe dieses Wort meist als Deckmantel der eigenen Schwäche und Unzulänglichkeit mißbrauchen hören. Zudem: in einer Zeit wie der unseren, da das „Unterrichtet-sein" immer noch höher bewertet wird als das „Gebildet-sein", da man aus den Lehrplänen unserer Schulen nachweisen kann, wie das handwerksmäßige memorative Prinzip das beherrschende ist, selbst in solchen Fächern, da wirkliche Kunst unschwer in den Schulräumen seßhaft werden könnte (Gesang!), sollte man nicht immer wieder mit der Faust auf den Biertisch donnern und dem Zweifler an dem kulturellen Wert des Lehrerberufs ins Gesicht schleudern: der Beruf des Lehrers — kein Handwerk! In anderer Form wär's keine Unwahrhaftigkeit: der Beruf des Lehrers sollte kein Handwerk, sondern eine Kunst sein. Ja, wahrhaftig, wir sollten uns nicht damit begnügen, die wissenschaftlichen Ergebnisse und menschlichen Erkenntnisse unserer Jugend als Rohstoffe darzubieten, die bestenfalls über den Leisten der Formalstufen geschlagen und mit den Werkzeugen des Ewig-Gestrigen, Abgeschmackten, Nüchtern-Praktischen, Glatten, Faden, Ledernen, Rechnerischen: beschnitten, gehobelt, geglättet, gefirnißt, poliert, aneinandergepaßt, abgewinkelt werden. Dahingegen sollten wir unsere ganze Seele daran geben, den Rohstoff zu gestalten, künstlerisch zu gestalten, d. h. von innen heraus zu gestalten, nach Gesetzen, die des Herzens Puls standiert und die Individualität des Lehrers prägt und durch den jeweiligen Stoff in die Hand gegeben werden.

Unter diesem Gesichtspunkte gewinnen Gansbergs und Scharrelmanns Schriften sehr an Speziellem, Charakteristischem und an — Umfang.

Es entstanden die viel angefochtenen modernisierten biblischen Geschichten, deren äußere Wahrheit zwar in Frage gestellt ist — das aber zu gunsten der höheren dichterischen. Ja: wenn der Lehrer ein Künstler sein soll!!? — Es entstanden die lebensprühenden Schilderungen und Erzählungen als Um- und Bearbeitungen geographischer, geschichtlicher, heimatkundlicher, naturgeschichtlicher Stoffe, mit allen intimen Reizen und dem Dufte des heimatlichen Milieus zugleich als Versuch einer „Heimatkunst" in der Schule. — Ich fürchte, im Rahmen eines „Referates" schon zu breit geworden und zu wenig objektiv geblieben zu sein. Es sei mir aber zum Schlusse gestattet, noch persönlicher zu werden, indem ich ein Wort Goethes an Schiller („Sie haben mich wieder zum Dichter gemacht") variierend, Ihnen, den beiden Bremer Pfadsuchern, zurufe: „Sie haben mich wieder zum Lehrer gemacht!"

Sie haben mir gezeigt — und Ihre Worte brannten von innerm Feuer — wie unendlich problemreich unser Beruf ist. Sie lehrten, an die Probleme heranzupirschen auf geheimen, vielverschlungenen Waldpfaden, da sich bei jeder Wegbiegung neue Tore öffnen und schließen, durch liebliche

Digitized by Google

Talgründe, über besonnte Höhen mit befreienden Fernsichten. Sie lehrten, ihrer habhaft zu werden und für die Schule neue Kulturwerte zu schaffen und erwarben sich dadurch das Verdienst, aus dem Banne des herkömmlich-Schulgerechten, Eng-Schulischen, Schulmeisterlichen ins Ganze des Lebens hinauszuweisen. Sie waren es, die mich von der Frivolität, Anmaßung und Verblendung des Treitschke-Wortes, daß die Schule auch bei der Besetzung der Lehrerstellen mit Unteroffizieren ihren Zweck erfüllen könne, überzeugten; denn der Fabrikbetrieb in der Schulpraxis gab mir die Überzeugung nicht. Ich danke es Ihnen, daß Sie weitschauend und warmfühlend, frisch handelnd und kühn neuernd die Blicke zu den fernen Horizonten des Nietzsche-Zarathustra-Wortes gelenkt haben, seine ernste Bitte verstanden und zu erfüllen trachteten:

„Euer Kinder Land sollt ihr lieben —
Diese Liebe sei euer neuer Adel —
Das unentdeckte im fernen Meere!
Nach ihm heiße ich eure Segel suchen und suchen!"

Humor und Frohsinn im deutschen Unterricht.

Motto: „Warum soll i net lustig sein?
Gott is a guter Mon,
Mir g'fallt es Leb'n, mir schmeckt der Wein,
Und neamad geht's was an!"
(Anzengruber, G'wissenswurm.)

Ein unnatürlicher Ernst ist es, der unseren ganzen Schulunterricht durchzieht, unnatürlich deshalb, weil er sein naturgemäßes Gegenstück wie einen Sklaven tyrannisch unterjocht. Man stelle sich einmal Typen gesunder Jugendkraft, saftige Jungsnaturen in ihrem Leben außerhalb der Schule vor Augen, wie ihnen der Schalk, die Lebensfreude aus den Augen sprüht, wenn sie sich selbst leben in der Freizeit oder in den Ferien. Und nun betrachte man die Gesichter in der Schule. Mit Ausnahme des Anblicks derer, denen ihre frische Ursprünglichkeit gänzlich verloren gegangen ist, — und eine große Zahl dieser Jammergeschöpfe hat die Schule auf dem Gewissen wegen ihrer Ertötung natürlichen Gefühls — wird man sich des betrübenden Gedankens nicht erwehren können, daß dieser Ernst, diese Art Resignation nur übergestrichener Firnis ist, der den schönen goldigen Untergrund in ähnlicher Weise verdeckt, wie Übertünchungen die farbenvollen Bilder alter Dorfkirchen. Soweit hat es die Schule mit ihrem eingebläuten Ernst gebracht, daß man sich wundert, wenn man einmal so einem fröhlichen, naturfrischen Burschen begegnet, der zugleich Schüler, dem trotzdem der Schalk und die vollsaftige Lebensfreude aus den Augen blitzen. Lebensfreudig und naturfroh sind sie fast alle hineingekommen in die Schule, und zu welch traurigem Bilde haben sich in der Mehrzahl der Fälle diese Züge verzogen!

Darum fort mit dieser überernsten Tünche von den Gesichtern unserer Jugend; wer freudig lernt und Freude empfängt in der Schule, seht einmal zu, ihr ewig moralisierenden Pädagogen mit euren Leichenbittermienen, wieviel mehr der zu leisten vermag! Nur keine Angst, daß ein lustiger Sinn der Autorität der Schule schade, die Disziplin lockere! Überlegt vielmehr einmal, wie sehr euer übertriebener pedantischer Ernst, eure Moral-

Digitized by Google

predigten und euer sauertöpfisches Gesicht dazu beiträgt, in euren Schülern Abneigung, Lügenhaftigkeit, Haß, Bosheit und Aufsässigkeit gegen euch zu nähren!

Freudige Lehrer brauchen wir, um den grämlichen Nebeldunst unserer Schulatmosphäre zu bekämpfen, solche Lehrer, deren Frohsinn siegreich hindurchdringt durch das bleierne Grau, die befreiend wirken wie der Sonnenaufgang, von dem Heine singt im Atta Troll:

„Sonnenaufgang. Goldne Pfeile
Schießen nach den weißen Nebeln,
Die sich röten, wie verwundet,
Und in Glanz und Licht zerrinnen.
Endlich ist der Sieg erfochten,
Und der Tag, der Triumphator,
Tritt in strahlenvoller Glorie
Auf den Rücken des Gebirges."

Welche Freude wird dann aus den Augen der Schüler strahlen, wenn man den Ernst der Schulpflichten in freundlich ermunternder Weise durchsetzt mit dem Humor, mit dem unser Volk beschenkt worden ist. Weshalb man sich immer noch gegen Wilhelm Busch sträubt, das ist meiner Ansicht nach, weil man ihn stets auffassen will als eine Art von Erzieher zu bestimmtem Ziele. Das soll er ja gar nicht. Nehme man doch den Quell seines Humors einfach als das hin, als was er sich auf den ersten Blick uns darbietet, als eine gesunde Erheiterung, als eine Herzenserfrischung. Und wenn er auch nur ein herzhaftes Lachen der Kleinen und strahlende Kinderaugen zur Folge hat, welchen großen Segen hat er da nicht schon gestiftet! Wenn man den Schülern der Mittelklassen Stellen aus unserm Reuter vorführt, ihnen Roseggers „Waldheimat" oder „Waldjugend" vor Augen rückt, wie werden sie da lieben lernen die Natur und die prächtigen, schlichten, von Großstadtluft und Studierstuben nicht angekränkelten Menschen, wie werden sie sich laben an diesen urwüchsigen Schilderungen und dankbar aufblicken, nicht nur zu deren Schöpfern, nein auch zu denen, die sie ihnen spenden. Und wenn sie Heinrich Seidel lesen, so werden sie lernen, wie man auch mitten im lärmenden Getriebe der Großstadt sich sein fröhliches Herz, seinen gesunden Sinn und seine Zufriedenheit bewahren kann. Und auch dich, du lieber lebensfreudiger Scheffel, wollen wir nicht vergessen, auf daß die Schwarzwaldpoesie einziehe in der Jugend Herzen, auf daß sie sich freuen an den Liedern Werners und Margarethas und ihr Gemüt erquicken an der Lebensphilosophie des braven, biederen Katers Hiddigeigei, wie er spinnend im Schloßhof sitzt, „saugend an der Erinnerung Tatzen", und uns zuruft:

„Rettet euch, unsel'ge Toren,
Vor der Nüchternheit Umgarnung."

Aus den Kleinen, deren Augen strahlten bei den Versen und Bildern von Wilhelm Busch, sind inzwischen Primaner geworden. Was können wir ihnen am besten bieten? Ich meine Wilhelm Raabes diskreten feinen Humor, wie er sich in so wunderbarer Mischung von Ernst, Wehmut und Scherz findet in seiner „Sperlingsgasse" oder in seiner Schulmeistergeschichte

Digitized by Google

„Horacker". Vielleicht ziehen wir auch gelegentlich einmal den sonst so ernsten Otto Ludwig mit seiner „Heiterethei" heran.

Und nun möge noch der große, wahre, edle Mann die Reihe beschließen, der Mann, der trotz seines schweren, dornenreichen Erdendaseins unentwegt und freudig festhielt an der „Philosophie des lustigen Lebens", der liebe teure Ludwig Anzengruber. Was soll ich ihn preisen? Mein Lob reicht ja doch nicht heran zu seiner Größe. Lest ihn, laßt ihn auf euch wirken und eifert ihm nach! Durchlebt einmal mit ihm seinen „G'wissenswurm", den „Pfarrer von Kirchfeld", den „Meineidbauer", die „Kreuzelschreiber", oder was ihr sonst wollt, und dann gesteht euch:

„Er war ein Mann, nehmt alles nur in allem,
Ihr werdet nimmer seinesgleichen sehn!"

Macht euch zu eigen die taufrische Gesundheit seiner Diandln und Buabn, lernt aus dem Leben des Steinklopferhanns oder des Wurzelsepp, dann habt ihr den sprudelnden Erfrischungstrank geschöpft aus dem Born des Lebens. Habt ihr den Anzengruber lieb gewonnen und in euer Herz geschlossen, so seid auch ihr gesund wie er.

Ich will hier nicht übergehen, daß man gerade gegen Anzengruber ein besonders starkes Vorurteil zu haben scheint und ihn deshalb in der Schule nicht zu sehen wünscht, und es scheint mir fast, als stände jener Lehrer, dem ich früher die Anschaffung Anzengrubers für die Schulbibliothek der Prima empfahl, nicht allein da mit seiner klassischen Entgegnung: „Das ist doch unmöglich. Bedenken Sie doch, daß darin Dinge vorkommen, von denen sie ferngehalten werden müssen, die sie gar nicht wissen dürfen."

Ist es denn nicht natürlich, daß Anzengruber das unnatürliche Eisengitter, das unsere naturfremde und des ursprünglichen gesunden Gefühls verlustige Gesellschaft zwischen Jungen und Mädchen errichtet hat, nicht anerkennt und daß seine machtvolle Ursprünglichkeit befreiend in seinen Stücken zum Ausdruck kommt?

Weil er ganz so denkt wie der Herrgott in Roseggers reizendem Liede, als er auf die Frage des Dirndls: „Därf ich's Büaberl lieb'n?" antwortet: „Ei ja freili, sagt er und hat g'lacht, weg'n 'en Büaberl han ich's Dernd g'macht!"

Sollen wir ihn deshalb unsern Schülern vorenthalten? Oder ist die Furcht so schrecklich groß, daß die Schüler von den Fehltritten in Liebessachen angesteckt werden könnten, deren Resultate in Gestalt eines frischen, sauberen, lebensfrischen Dirndls oder etwa des Steinklopferhanns bisweilen das Stück durch ihre Anwesenheit verschönen? Oder sollte man vielleicht eine Schädigung der Schülerreligiosität durch die kernigen Anschauungen eines Hell, Lux, Steinklopferhannes oder Wurzelsepp befürchten? Ich glaube, dazu liegt doch wohl kein Anlaß vor, und nur unsere düsteren Moralapostel haben sich solche schwarzen Folgen an die Wand gemalt. Ganz besonders aber das, was sich auf Liebessachen bezieht, ist so gesund, daß es unmöglich einen schlechten Einfluß haben kann. Wer selbst ein reines Empfinden hat, dem kann derartiges nicht schaden, denn nur darauf kommt es an, ob es mit reinen oder lüsternen Augen angesehen wird, und wer

Digitized by Google

mit diesen behaftet ist, der würde Nahrung für sein unreines Schauen auch anderweitig finden.

Das also wären meine Vorschläge, mein Eintreten für den Humor in der Schule. Wer ein frohes Herz hat, der wird von seinem Frohsinn auch seinen Mitmenschen mitteilen, ein Abglanz davon wird sich auch auf sie hinüberstehlen. Glück und Frohsinn sollte auch die Schule fördern, eingedenk des schönen Wortes von Nietzsche: „Seit es Menschen gibt, hat der Mensch sich zu wenig gefreut. Das allein, meine Brüder, ist unsere Erbsünde. — Lernen wir besser uns freuen, so verlernen wir am besten, anderen wehe zu tun und Wehes auszudenken." Nehmt sie dankbar auf, weist ihnen an die ihnen gebührenden Ehrenplätze unsern großen Humoristen, die als leuchtende Vorbilder fußen auf dem Ernst des Lebens, nehmt es auf in die Mitte eurer Schulen das Lachen, auf daß uns nicht nötig sei, den Stab über eure feindselige Zurückhaltung diesem gesunden Naturquell gegenüber zu brechen, indem wir das im Hinblick auf eure Mißachtung des Humors in euren Schulen aussprechen, was Scheffel von der Aufnahme seines Trompeters sagte:

„Im Zunftbereich des Kalten und Verständ'gen
Blieb jegliches Furore dir erspart.
— Wo Zahl und Formel herrscht statt des Lebend'gen,
Ist kein Quartier für dich und deine Art."

Scheucht endlich den grämlichen Nebeldunst heraus aus den Gängen eurer Schulen, auf daß ihr mit Nietzsche, dem ihr in dieser Hinsicht wenigstens getrost folgen dürft, frohen Herzens sagen könnt: „Über Wolken und Tag und Nacht spannte ich noch das Lachen aus wie ein buntes Gezelt. — Zerbrecht, zerbrecht mir die Tafeln der Nimmerfrohen! Das Lachen sprach ich heilig; ihr höheren Menschen, lernt mir — lachen!"

Achim von Winterfeld (A. v. Waldberg).

Umschau.

Die Religion ist dem preußischen Volke durch Annahme der Schulgesetzvorlage im Abgeordnetenhause — das Herrenhaus wird zweifellos ja sagen — erhalten worden. Der Kultusminister hat den Beschluß als eine große Tat gepriesen. Seine schulpolitische Weisheit hat nun in München eine helle Beleuchtung erfahren durch Fachmänner, deren Wünsche, Vorschläge und Warnungen weder von ihm noch von der reaktionären Abgeordnetenmehrheit gehört und beachtet worden sind. Die deutschen Lehrer stehen aber nicht allein, sondern sie werden unterstützt durch das Empfinden weitester Kreise. Die deutsche Lehrerschaft hat in München einen Kampf um die Freiheit der Welt- und Lebensanschauung aufgenommen, der je länger, desto energischer geführt werden muß, und der endlich doch mit dem Siege des Lichtes über die Finsternis enden wird. „Ein Werk des Friedens für das Land und für die Schule" nennt es Herr Studt, es ist aber ein Werk, das die konfessionelle Zwietracht staatlich sanktioniert.

Digitized by Google

In dem zweitgrößten Bundesstaate Deutschlands, in Bayern, liegen die Dinge nicht besser, wie die Erörterungen in der bayerischen Abgeordnetenkammer in der Woche vor Pfingsten beweisen. Der freisinnige Abgeordnete Dr. Müller-Hof hat an der Hand seines überzeugenden tatsächlichen Materials das Überwuchern des kirchlichen Einflusses auf dem Gebiete des bayerischen Schulwesens, namentlich aber auf dem Gebiete der Mädchenbildung nachgewiesen. Dieses Material ist so lehrreich, daß wir uns nicht versagen können, einiges davon hier mitzuteilen: 8 weltlichen Lehrerinnenbildungsanstalten stehen 31 geistliche Anstalten gegenüber. Es gibt in Bayern nur 3 staatliche Töchterschulen, dazu kommen noch 63 derartige Schulen privater oder kommunaler Art, im ganzen also 66 weltliche Mädchenmittelschulen, dagegen hat es 70 klösterliche Anstalten dieser Art. Die Folgen dieser Zustände sind leicht vorauszusehen: Durch Klerikalisierung des Lehrerinnenmaterials werden die weiblichen Bildungsanstalten in klerikalem Geiste erhalten, und da die Lehrerinnen aus klösterlichen Bildungsanstalten auch in der Volksschule in großer Zahl verwendet werden, so kommt dieser klerikale Geist auch in der Volksschule zur Geltung. Die Konfessionalisierung simultaner Schulanstalten wird ganz offen und rücksichtslos betrieben, wie an einem Beispiele nachgewiesen wurde. Die Regierung tut dem keinen Einhalt. Das Ergebnis der Debatte war die Konstatierung der völligen Übereinstimmung des Kultusministers mit dem Zentrum.

Gleichzeitig mit der Münchener Lehrerversammlung fand die Generalversammlung des katholischen Lehrerverbandes Deutschland in Berlin statt. Wir würden nicht Notiz davon nehmen, wenn er nicht einen Verlauf genommen hätte, der den Freunden und geistlichen Ehrenmitgliedern des Verbandes nicht gerade angenehm sein wird, der uns aber herzlich erfreut. Die katholische Presse hatte nur die Mitteilung gebracht, daß zwei Referate über das Thema „Schulaufsicht" gehalten wurden, woran sich eine mehrstündige Debatte geknüpft habe. Das Berliner Tageblatt ist aber in der Lage gewesen, genauere Auskunft über den Verlauf der Tagung zu geben. Zu Beginn der Verhandlungen fand eine ziemlich scharfe Geschäftsordnungsdebatte darüber statt, ob überhaupt über die Frage der Schulaufsicht gesprochen werden solle. Die Verbandsleitung war der Meinung, man dürfe keine bindenden Beschlüsse fassen, „um alles zu vermeiden, was irgendwie Anstoß erregen könnte". Die katholischen Lehrer haben aber mit höchst anerkennenswerter Offenheit entschieden Stellung gegen die geistliche Schulaufsicht genommen, wenn auch kein formaler Beschluß herbeigeführt wurde, da die Verbandsleitung es nicht wünschte, wie man auch den Vertretern der Zentrumspresse zur Pflicht machte, über diesen Teil der Verhandlungen zu schweigen. Da aber doch die Wände Ohren gehabt hatten, so war man gezwungen, nähere Aufklärung zu geben. Allerdings ist diese Auskunft nur sehr dürftig. Der Vorsitzende des kath. Lehrerverbandes, Rektor Brück-Bochum, teilt in der „Germania" nur mit, wie man sich auf Grund der vom Referenten, Rektor Quadflieg-Aachen, aufgestellten Gesichtspunkte die Behandlung der Schulaufsichtsfrage gedacht habe. Die Gesichtspunkte des genannten Herrn sind so interessant, daß wir unseren Lesern

Digitized by Google

einen Teil — sie nehmen insgesamt etwa 1 1/2 Spalten der Germania in Anspruch — mitteilen möchten:

1. Referent hält es für notwendig, zunächst eine Übersicht zu geben, über die Vorgänge, welche die Besprechung des genannten Themas herbeiführten und Anlaß bildeten, daß die betreffenden Referenten beauftragt wurden, zunächst das Wort zu nehmen. 2. Es ist Gewicht darauf zu legen, daß das Thema nicht lautet: „Die Schulaufsichtsfrage", und daß nicht Beschlüsse über die Schulaufsichtsfrage an sich beantragt und begründet werden sollen, daß vielmehr nur ein Meinungsaustausch stattfinden soll darüber, ob und wie der Verband in die Behandlung der Schulaufsichtsfrage eintreten soll. Daher gibt das Wort „Behandlung" der Schulaufsichtsfrage den leitenden Gedanken des Referates. 3. Die Auffassung der in dem Worte Schulaufsichtsfrage enthaltenen Teilbegriffe wird klargelegt: a) Der Begriff „Schule" ist im weitesten Sinne aufzufassen, namentlich ist daran festzuhalten, daß zur Schule nicht nur die Person des Lehrers, sondern noch vieles andere gehört. b) Zunächst muß der Begriff „Aufsicht" nach seiner rechtlichen Begründung, sowie sein Inhalt in Beziehung zur Schule und zum Lehrer klargelegt werden. Aus einem Teile der Beziehung der Aufsicht zum Lehrer ergibt sich der Unterbegriff „Fachaufsicht". c) Sodann ist dem Begriff „Frage" Aufmerksamkeit zuzuwenden. Hierbei wird zu beantworten sein: Wer legt die Frage vor? Woraus ergibt sie sich? Wer hat zu antworten und welchen Wert kann eine Antwort haben? Namentlich: ist die Frage für den K. E. V. vorhanden und ist ihm die Antwort abverlangt worden. 4. Bei der bisherigen von anderer Seite erfolgten Behandlung der Schulaufsichtsfrage sind vielfach Fehler unterlaufen. Solche sind: a) Zu enge Fassung des Begriffes (Fachaufsicht statt Schulaufsicht). b) Religions- oder Kirchenhaß. c) Verletzung der den staatlichen Organen schuldigen Achtung. d) Ignorierung der Tatsache, daß viele gesellschaftlichen Ordnungen zur Schule in Beziehung stehen. e) Persönliche Bitterkeiten und Spaltungen zusammengehöriger und zusammenwirkender Lehrerkreise. f) Nicht hinreichende Berücksichtigung der Individualität des Beaufsichtigten. g) Inangriffnahme der Frage bei ihrer Peripherie und nicht bei ihrem Mittelpunkte. h) In Summa: Ausgestaltung der an sich berechtigten Frage zu einer religiösen, nationalen und persönlichen Streitfrage.

So geht es fort mit a, b und c nach dem Grundsatze: Wasch mir den Pelz, aber mach ihn nicht naß. Aber gerade über den interessantesten Teil der Verhandlungen schweigt auch in der Germania des Sängers Höflichkeit. Der Referent erntete sehr mäßigen Beifall, während der Korreferent, Linnarz, der sich unter Hervorhebung der unseren Lesern längst bekannten Gründe entschieden gegen die geistliche Schulaufsicht aussprach, am Schlusse minutenlangen Beifall erntete. Die Diskussionsredner traten fast durchweg für die Ausführungen des Korreferenten ein.

Wir freuen uns dieses Erfolges der guten Sache und heißen unsere katholischen Kollegen als Kampfgenossen herzlich willkommen. Daß wir getrennt marschieren, läßt sich für jetzt leider nicht ändern, aber wir wollen wenigstens vereint schlagen.

Digitized by Google

Stoßwurf mit einem schweren Stein

Digitized by Google

17. Jahrgang 1905/1906 **Neue Bahnen** Heft 11 August 1906

Leib- und Seelsorge.

Von Dr. August Schmarsow (Professor an der Universität Leipzig).

Leibeserziehung unserer Jugend, das ist eine ernste heilige Aufgabe, bekennen wir endlich wieder heutzutage. Sie erfordert von dem Lehrer, dem sie in unseren Schulen anvertraut ist, einen ganzen Mann. Er muß sich nur entschließen können, sie ein- für allemal nicht nur von der physischen, sondern zugleich auch von ihrer psychischen Seite zu erfassen. Wenn der Turnlehrer seine Stellung im Kreise der Unterrichtsfächer richtig versteht und das natürliche Vorrecht, das ihm eingeräumt wird, nur vollauf wahrzunehmen weiß, so wird er unversehens zum Lieblingslehrer, bei dem alle Sorgen des wissenschaftlichen Betriebes in Jubel aufgehen. „Ein rechter Leib- und Seelsorger soll er sein," haben wir ihm zugerufen, und möchten ihm hier nochmals sagen: „die Körperschönheit ist in deine Hand gegeben!"

Gesundheit des ganzen Organismus ist das erste, was nottut, ohne Zweifel. Willenskraft und Herrschaft über alle Werkzeuge, die uns gewachsen sind, bleiben auch uns das zweite Gebot der Leibeserziehung. Aber Bravourstücke der Geschicklichkeit und Kraftleistungen des Turndrills sind doch nur Mittel zum Zweck. Bei ihnen betätigt sich das Durchschnittsindividuum. Sie müssen für den einen wie für den anderen gelten, soweit er die normalen Eigenschaften besitzt, die dabei vorausgesetzt werden. Es sind typische Wiederholungen ohne Unterschied der Person, und die Persönlichkeit tritt dabei zurück oder kommt dabei zu kurz. Bei den erstaunlichsten Leistungen solcher Art vermissen wir immer eins: den seelischen Inhalt, der uns den Menschen näher bringt. Keine Frage, wir freuen uns an der Energie des einzelnen; aber die glücklich überwundene Schwierigkeit gehört, wie das Verständnis für die Erfindung solcher Aufgaben selbst, auf eine andere Rechnung. Es sind technische Gesichtspunkte, die dabei vorwalten, wie beim Beurteilen einer Maschine, und auch für den Wissenden tritt der Ablauf der kombinierten Muskeltätigkeit, wie das Räderwerk einer Uhr in ihrem Gehäuse, nicht ganz in sichtbare Er-

Digitized by Google

scheinung. Der nachrechnende Verstand und seine Vorstellungsarbeit muß ergänzen.

Was die äußere Erscheinung und den inneren Charakter des Turners A. von denen des Turners B. unterscheidet, kommt für die Korrektheit der Leistung nicht in Betracht. Das Auge des Richters sieht davon ab. Und gerade da liegen die Persönlichkeitswerte, die eine Erziehung unserer Jugend, auch wo sie in erster Linie Leibeserziehung heißt, niemals aus den Augen verlieren darf. Das Schauspiel, das die Gymnastik bietet, mag für den Kenner ihrer höchsten Kunststücke noch so fesselnd verlaufen; wer nur die gymnastische Fertigkeit sieht, geht wenig gefördert und bereichert von dannen. Wir mögen alle die Zucht des Willens in jedem einzelnen oder in einer ganzen Mannschaft bewundern: auch die ethische Seite ist eine wesentlich geistige Angelegenheit. Die soziale Bedeutung der Gymnastik lenkt unsere Aufmerksamkeit sofort auf weitere Beziehungen des Lebens, von den rein physischen Kraftproben, die uns geboten wurden, auf deren höhere Anwendung für die Zwecke des Daseins. Es ist Vorstellungsarbeit, die ergänzen muß, um den Wert der Leistungen zu begreifen.

Aber in der zweckmäßig ineinandergreifenden Bewegung, die sich vor unseren Augen entfaltet, genießen wir noch eins, und dies empfangen wir unmittelbar, wo immer es zugleich mit jenen andern Eigenschaften vorhanden ist: die Schönheit des Menschenleibes selber. „Schönheit ist Zweckmäßigkeit in der Erscheinung," sagt Kant; — das gilt für die organische Schönheit der Kreatur gewiß. Der innere Selbstzweck des Lebewesens ist die entscheidende Instanz. Das Zusammenwirken aller Teile des Organismus, die wir sehen, dringt uns bei der sinnlichen Wahrnehmung unmittelbar zum Gefühle, ohne daß wir den Mechanismus nachrechnen. Als gleichorganisierte Wesen sind wir imstande, mit der Resonanz des eigenen Körpergefühls zu antworten, und entsprechen dem Eindruck ohne vermittelnde Verstandesoperation, wie das Echo der Stimme. Darauf beruht der erquickende Zuwachs an Daseinslust, der bei solchem Anblick auf uns überströmt. Wenn ich verstimmt und zerfallen mit den Menschen hinausgehe, und mein Auge fällt auf ein wohlgebildetes Menschenkind bei seiner Tätigkeit auf dem Feld, und sei es nur im Vorübergehen, so empfinde ich die Wohltat dieses Eindrucks und bin auf einmal versöhnt. Die harmonische Körperbewegung dort hilft dem Rhythmus des eigenen Seelenlebens die Störung überwinden; er steigt wie verjüngt empor aus seinen Tiefen.

Leib- und Seelsorge sind unzertrennlich, das halten wir fest in

Digitized by Google

allen Stadien dieser Betrachtung, unter dem rein hygienischen wie unter dem ethischen und vollends unter dem ästhetischen Gesichtspunkt.

Und welcher Turnlehrer wüßte das nicht, daß er mit seiner Gymnastik nicht allein Gesundheit des Leibes zu erzielen sucht, sondern unvermerkt auch Gesundheit der Seele zu erringen hilft. Er muß den menschlichen Organismus kennen, wie er auf den verschiedenen Altersstufen der jugendlichen Entwicklung beschaffen ist und beschaffen sein soll. Er wisse, wo es dem einzelnen gebricht, der unter seine Behandlung kommt, und wo er einzugreifen hat, mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse des Individuums. Da ist sein Platz neben dem Arzte; ja, er waltet statt seiner bei jedem orthopädischen Handgriff. Da gilt es schon mehr sein als Gymnast allein. Und welcher Arzt wäre nicht mehr für die Kranken als für die Gesunden? Wenn er ein Herz hat, erbarmt er sich derer, die seiner Hilfe bedürfen.

Wie oft aber kommen Schwächen und Fehler im Einzelgewächs unter sein Auge und seine Hand erst, wenn es zu spät ist: hier eine hohe Schulter, dort eine Verkrümmung des Rückgrats. Zu rechter Zeit behandelt, konnten sie vielleicht gebessert, wohl gar ganz wieder zurecht gebracht werden. Es reicht also nicht aus, wenn er allein sieht, wie der Arzt. Allen müssen die Augen geöffnet werden, das ist eine erste dringende Forderung unserer Volkshygiene: allen, d. h. den künftigen Vätern und Müttern, der Jugend beiderlei Geschlechts, der ganzen heranwachsenden Generation. Welch ein Elend, wenn das Mutterauge, das sonst alles überwacht, — Nahrung, Anzug, Wäsche, Reinlichkeit mit nimmer ermüdender Sorge bedenkt, wenn solch ein Mutterauge, das die leisesten Regungen des Kinderherzens ergründen und behüten möchte, blind ist gegenüber dem nackten Leib, den es im Bade vor sich hat, — nicht zu sehen vermag, wo eine Hüfte höher steht als die andere, eine Brusthälfte schwächer ausgebildet ist, wo ein paar Rippen eingedrückt worden . . . Die Amme fiel mit dem Kind auf einen Baumstamm und hat es verheimlicht. Die Mutter merkt es nicht, bis ein blaugrüner Fleck den gewaltsamen Stoß verrät. Dann ist das Unglück für das ganze Leben geschehen. — Schon aus diesem Grunde verlangen wir die allgemeine Kenntnis des nackten Körpers. Und wo könnte die Anleitung zum Sehen besser gegeben werden, als bei Gelegenheit der gymnastischen Leibeserziehung, je mehr sich diese aus den dumpfen Turnhallen befreit und auf die Spielplätze, in die Schwimmanstalt und ins Luft- oder Sonnenbad hinauszieht.

Ich kann Ihnen nicht sagen, mit welcher Genugtuung ich die Stim-

Digitized by Google

men begrüße, die endlich, selbst bei uns im Norden, das Sehenlernen des nackten Menschenleibes fordern, wie Mutter Natur ihn geschaffen hat, und zwar für Mädchen, wie für Knaben gleichermaßen. Das verspricht einen wirklichen Umschwung unserer Anschauungen und Verhältnisse, die ich von Kindheit an bitter zu beklagen Ursach hatte. Den nackten oder möglichst wenig, jedenfalls leicht und anschmiegend bedeckten Körper beobachten, damit er allen völlig vertraut werde, das ist die einzige Hilfe. Beim Kommen und Gehen, beim Heben und Tragen, beim Turnen und Schwimmen, wie bei Tanz und Spiel, soll das Auge sich ungescheut an ihm weiden; denn überall gibt es zu lernen und zu verstehen in reicher Fülle. Die Entfremdung des eigenen Leibes ist uns teuer zu stehen gekommen; sie hat die Verkümmerung und Entartung unseres natürlichen Wesens mitverschuldet, mehr als wir heute nachzurechnen imstande sind. Im Zeitalter der Naturwissenschaft hätten wir doch schon soweit sein sollen, uns zu dieser Seite menschlichen Daseins zurückzufinden. Jetzt mag die „künstlerische Bewegung" dazu helfen, den natürlichen nackten Leib neben dem bekleideten, unserem sittlichen Ideal angepaßten, als gleichberechtigt anzuerkennen, im allgemeinen Bewußtsein unseres Volkes. Ist es doch nichts anderes als eine ererbte Verlogenheit, wenn wir so tun, als ob der nackte Körper mit seiner angeborenen Rück- und Vorderansicht eigentlich gar nicht existierte, oder als sei unser Leib nur der unentbehrliche Kleiderstock, von dem Kopf und Hände allein, im Notfall einmal die Füße unverhüllt hervorsehen dürften. Aus dieser einen grundlegenden Lüge unserer Erziehung erwachsen tausend andere von Kindesbeinen an. Wenn das Kind im Bade sich selber erblickt, wie es eigentlich beschaffen ist, während es sonst überall nur als Kleiderpuppe einhergeht, wie die anderen ringsum, — ist denn das kein Widerspruch? Und wir Erwachsenen, mit den falschen Begriffen der Schamhaftigkeit dazu, wir helfen ihn nicht überwinden, sondern impfen noch ein anderes Gift in die gesunden Glieder, wie es uns dereinst geschehen. Die alte Generation kann das Aufbegehren der freien Natur nicht mehr begreifen, sei's drum. Aber wir dürfen uns dadurch nicht irre machen lassen. Ein alter charaktervoller Jurist sah bei mir die Photographie nach Flandrins nacktem Jüngling, eine Aktstudie aus der römischen Akademie, in der das Antlitz fast ganz verborgen bleibt. „Ist das schön?" fragte er mich mit ironischem Lächeln und wandte mir den Rücken, ohne die Antwort abzuwarten. Der nackte Menschenleib in reiner Jugendfrische nicht schön? rufen wir lebendigen Leute, — nicht schön,

Digitized by Google

was ist er denn? — Er war ein eifriger Verehrer der Musik, der Alte, der klassischen versteht sich, und des Gesanges, den er selbst gepflegt. Der Anblick der Menschengestalt in ihrer Ganzheit war ihm ein unentdecktes Land; — und wie vielen ist sie es noch!

Deshalb begrüßen wir die Gymnastik als Bundesgenossin in der Pflege künstlerischer Bildung. Der Turnlehrer und die Turnlehrerin sind die besten Vermittler dieser Bekanntschaft; auf dem Spielplatz und im Schwimmbad sind sie die gegebenen Erklärer unseres eigenen Gehäuses, und es kann ihnen nicht schwer fallen, auch das Gefühl für die Schönheit des angeborenen Leibes zu vermitteln, wenn sie je sich seiner Gesundheit und Kraft, seiner harmonischen Entwicklung gefreut haben. Aus ihrem Unterricht ergibt sich diese Unterweisung ganz von selbst, und ex officio erschließen sie den Quickborn neuer Anschauungen, die keinem anderen Schulfach so unmittelbar zu Gebote stehen.

Laßt sie predigen, die Kleingläubigen der Gegenwart, die nur im Bewußtsein der eigenen Erregbarkeit die Scheu vor dem Nackten verbreiten. Die asketische Moral des Mittelalters hat sich als Heilmittel nicht bewährt. Im Gegenteil, die verleugnete Natur pflegt sich in desto heftigeren Ausbrüchen an ihren Zuchtmeistern selbst zu rächen. Gegen die unangenehmen und gefährlichen Wirkungen des unverhüllten Leibes hilft am besten der Entschluß und die Gewöhnung, nur gerade und mutig hinzuschauen. Und wahrlich, Mut gehört dazu, auch all die Unvollkommenheiten und Gebrechen der heutigen Generation mit ins Auge zu fassen, in der die Schönheit noch sparsam gesät ist. Geradheit des Sinnes und der Gesinnung überwindet jedoch überall die Schiefheiten und Abschweifungen der Sinne. Wer sich einmal ernstlich gewöhnt hat, die nackten Menschen anzuschauen und zu beobachten, wie sie sind, dem bietet auch der Anblick des üppigsten Fleisches keine Gefahren unüberwindlicher Art. Freie, klare Selbstbeherrschung lernt der Künstler wie der Arzt. Je selbstverständlicher der Verkehr, desto unbefangener und ungetrübter vollzieht er sich. Und was der Bademeister und der Krankenpfleger fertig bringen, — das sollten wir anderen gesitteten Menschen doch auch erreichen können. Ich wette, ein Durchschnittsmaß von zuverlässiger Freiheit und Sicherheit ergibt sich ganz von selbst. Die Zöglinge eines Priesterseminars oder eines Nonnenklosters haben freilich bei solcher Verabredung keine Stimme. Sie können gar nicht mitsprechen; denn sie sind Unfreie. Und für die Alten, ihre Oberen, gilt auch, was von dem ehrwürdigen Juristen gesagt ward: sie lernen es nicht mehr; aber sie dürfen uns nicht beirren. Die Phantasie des Beichtstuhls geht uns gar nichts an.

Digitized by Google

In solcher Angelegenheit, wie die hier angeregte Neuerung, gilt das Recht der freien Persönlichkeit allein; denn um ihretwillen allein fordern wir die Herausgabe des veruntreuten Erbes. Die Wiedereinsetzung der ganzen Menschennatur, auch nach dieser Seite, des nackten allseitig ausgebildeten Leibes, ist nichts anderes, als ein notwendiges und ganz selbstverständliches Kapitel der ästhetischen Erziehung.

Die Gymnastik muß uns helfen, dem lange vernachlässigten und ungebührlich zurückgesetzten Körper seine Gesundheit und Brauchbarkeit wiederzugewinnen. Sie soll uns die Freude an diesem kostbaren Besitz, den der Schöpfer seiner Kreatur mit auf den Weg gegeben hat wiedererobern, wie der Arzt einem verzagten Kranken zuerst neuen Lebensmut und Lust am Dasein einzuflößen strebt. Schon damit ist der Übergang vom Leiblichen zum Geistigen gegeben. Heute ist es noch die Mehrzahl in unseren Schulen, die solcher Hilfe bedarf. Und so wird auch der Gymnast vom Leib- zum Seelsorger, sowie er seine Aufgabe nur richtig zu fassen weiß. Seiner Pflege sollen die jungen Zöglinge nicht nur vollkräftige Körperorgane und frisches Blut verdanken, nicht nur hinreichend erstarkte, sondern auch dem Willen gehorchende Muskeln. Die Herrschaft des Willens über den ganzen Bewegungsapparat ist das Ziel für die Übungen, hier beim einzelnen, dort bei der ganzen Schar in Reih und Glied, und eben dadurch lernen sie sich fühlen im Besitz der eigenen Kraft, wo einer es dem anderen gleichtut, oder wo im Gehorsam gegen den gemeinsamen Zweck, dem alle dienen, jeder seinen Mann steht, wie von ihm erwartet wird. In der harmonischen Ausbildung aller Teile des Organismus, die wir erreichen wollen, bleibt es doch immer die drinnen wohnende Seele, deren vollem Wohlbefinden wir alle Sorge widmen. Kein Menschenauge sieht den blühenden Menschenleib als rein vegetatives Gewächs an, nur als einen beliebigen Organismus, der allein um seines animalischen Lebens willen funktioniert, — wie das Auge der Wissenschaft ihn gelegentlich betrachten muß, sondern für den Mitmenschen ist dieses gleichorganisierte Lebewesen ein anderes Ich, der Träger, der Inhaber, eben der unmittelbare Ausdruck einer inneren Persönlichkeit. Und so bleibt auch für das kundige Auge, dem dieser Körper in seiner nackten Erscheinung vertraut geworden, keine Form ohne Ausdruck, und zwar nicht allein in Bewegung, in Gebärden und Mienenspiel, sondern auch in Ruhe, in jeder Einzelbildung seiner Glieder wie in der Gesamtheit seines Wuchses. Die Gestalt spricht nicht nur, wenn sie sprechen will und mitzuteilen drängt, sondern auch in ihrem stillen Bestande, wo sie mit sich selber

Digitized by Google

allein ist. Für die geläufige Auffassung freilich überwiegt die Tätigkeit, das Handeln, der lebendige unmittelbar verständliche Ausdruck des innern Menschen. Für den Durchschnittsverkehr von heute gilt nur ein ganz geringer Teil des Ganzen. Das Auge nennen alle den Spiegel der Seele. Sein Blick pflegt die Stimme des Herzens zu künden. Vorzugsweise im Gesicht prägt sich das Geistige aus, sagt man, und hier wiederum vor allem in Auge und Mund. Wenn es hoch kommt, nennt man wohl noch die Hände, und selbst Ästhetiker begnügen sich damit. Wie arm sind sie im Vergleich mit uns anderen, die ohne genaue Kenntnis des Menschenkörpers in allen seinen Teilen nicht auskommen können. Wir müssen uns das reichere Verständnis heute freilich noch mit vielen Schwierigkeiten und Opfern, nicht selten auf die Gefahr uns auch einmal Mißverständnissen auszusetzen, erkaufen; aber wir tauschen diesen Reichtum auch um keinen Preis wieder ein. Das Zeugnis jenes Ästhetikers, das Äußere des Menschen sonst sei wohl auch unmittelbarer Spiegel des spezifisch Geistigen in ihm, aber doch nicht das ganze Äußere, sondern nur ein Teil desselben, und auch dieser nicht in so konkreter und unmittelbar verständlicher Weise, — das ist eben auch nur ein Zeugnis unserer allgemeinen Entfremdung vom eigenen Leibe und seiner Formensprache. Uns ist die ganze Trennung des Inneren, des Geistigen vom Körper, als wäre dieser nur ein angezogenes Kleid, schon eine Torheit; denn vor unseren Augen leben und weben beide ineinander. Alles spricht mit und alles offenbart uns sein geheimnisvolles Wesen. Eine Gestalt auch von rückwärts gesehen wirkt so sprechend auf uns, „als sähe man ihre Gesichtszüge" (las ich neulich bei einem Kunsthistoriker) — wie bezeichnend diese Ausdrucksweise! Wo sind da die Wertunterschiede, wo der Maßstab, nach dem wir sie höher oder niedriger schätzen? Ob wir sie zugleich mit Worten bezeichnen können und deshalb für konkreter halten, oder nicht; das sind Verstandeswerte, dies Gefühlswerte, und unsere Seele spürt die Seele dort überall.

Jedes einzelne bewertet sich nach seiner Rolle im Zusammenspiel des Ganzen. Diese Ganzheit der Erscheinung können wir deshalb gar nicht entbehren. Und die bekleidete Figur ersetzt den Zusammenhang nur ganz summarisch; sie stiehlt uns alles, was sie verdeckt. Ja, wer den Wert des Kleides, den ethischen oder den künstlerischen, die Bedeutung der freiwillig angewandten Hülle recht begreifen will, der muß auch das Urbild in voller Nacktheit mit der Sprache all seiner Teile von Natur beherrschen. Wo also ästhetische Erziehung oder gar künstlerische

Digitized by Google

Bildung walten soll, da ist der Verkehr mit dem Nackten die selbstverständliche Voraussetzung. Musik und Poesie mögt ihr treiben ohne ihn, — zur Not, sollte ich schon hier hinzufügen; denn auch sie werden einseitig und verschwommen, wo die eigene Ausdrucksfähigkeit des Menschenleibes vergessen wird. Die bildenden Künste, die Plastik vor allen, aber auch die Malerei und die Architektur, können nicht gedeihen und nicht verstanden werden ohne die innigste Vertrautheit mit ihm.

Diese Sprache zu lehren ist ein Vorrecht des Gymnasten. Wieder greifen Leib- und Seelsorge für seine Zöglinge ganz von selbst ineinander. Jede Bewegung unseres Körpers, jede Innervation seiner Gliedmaßen, bis hinein in die wechselnde Stellung der Augäpfel, die mannigfaltigen Verbindungen tastender Fingerspitzen, selbst bis in die Vorgänge der Atmung und des Herzschlages, die sich gewöhnlich unserer Aufmerksamkeit entziehen; sie alle sind von eigenen Gefühlen begleitet, wie wir sofort an den letztgenannten Bewegungen gewahren, sowie eine Abweichung vom regelmäßigen Rhythmus ihres Verlaufes eintritt. Diesen Innervationsempfindungen verdanken wir das oft freilich nur dunkle, aber deshalb doch immer wirksame Bewußtsein von den inneren und äußeren Veränderungen unseres Organismus. Ihnen verdanken wir auch die Fähigkeit, dem geringsten Zeichen solcher Veränderung, das beim Anblick des gleichorganisierten Wesens in unsere Sinne fällt, mit dem entsprechenden Echo des zugehörigen Gefühls in uns selber zu antworten. Und dieses Gefühl findet seine Resonanz in unserem eigenen Nervensystem, in unseren Muskeln, unseren Gliedern. Von dem unwillkürlichen Nachklang im Mitgefühl bis zur bewußten und willensbestimmten Wiedergabe künstlerischer Mimesis entstammen alle Leistungen solcher Art der wunderbaren, weitverzweigten Anlage dieses Zusammenhangs zwischen Leib und Seele. Der treue Beobachter der menschlichen Körperform, als den wir den Vertreter der Gymnastik in unserer Erziehung denken, ist auch der geborene Dolmetsch ihres geheimnisvollen Ausdrucks, jenes leiblich-geistigen Wesens der Menschennatur, in dem wir den reichsten Schatz des Genießens und Schaffens, ja die Grundlage jeder künstlerischen Tätigkeit besitzen. In solcher Auslegung des organischen Gewächses wird die Leibeserziehung unmittelbar zur ästhetischen Erziehung unserer Jugend. Den Kleinen braucht der Lehrer nur Freude am Sehen und Auffassen der Erscheinung zu erwecken, oder da sie selbst schon damit bei der Hand sind, ihr fröhliches Spiel zu gewähren und gelegentlich weiter zu leiten. Den älteren Schülern, die ihm bei den Übungen der Kleinen schon helfen, wird er

Digitized by Google

die Augen öffnen für den Unterschied der normalen von der verkümmerten, wie der starken von der schwächlichen Bildung. Er wird sie unterweisen, in der Gesamthaltung des einzelnen die Folgeerscheinung einer Besonderheit dieses oder jenes Gliedes zu erkennen, wird sie aufmerksam machen, wie sich das lässige oder das rührige Wesen des Kameraden auch da in seinem Benehmen verkündet, wo keine geforderte Leistung die Kräfte augenblicklich in Anspruch nimmt. Es ist nicht immer nötig und ratsam, solche Unterschiede, die schon beim Greifen des Balles z. B. hervortreten können, sogleich mit Worten zu bezeichnen, noch weniger sie mit einer Zensur zu stempeln, die allzu subjektiv ausfallen und Unrecht tun oder verstimmen könnte, sondern es gilt nur das eigene Gefühl des Schauenden für die Ausdrucksfähigkeit, die unfehlbare Selbstcharakteristik jeder Form und Bewegung wachzurufen. So eröffnet sich im Beobachten von selbst der Weg zur Menschenkenntnis, deren erfreuliche Seite jedenfalls zur vollen Bildung unserer Jugend gehört. Allen aber wird der Lehrer das Bewußtsein vom Wert ihres eigenen Körpers stärken. Am schwersten dagegen fällt dem Bekenner der Gymnastik und ihrer leiblichen Errungenschaften die versöhnliche Lehre, daß auch im zartgebauten, von der Natur stiefmütterlich behandelten Gefäße die Kraft der Seele, die Macht des Geistes gedeihen kann. Dazu hilft ihm nur das Verständnis der Ausdrucksbewegungen und die wunderbare Sprache des mimischen Charakters. Da seht den schlanken Knaben unter all den starken Burschen: er ist die Seele im ganzen Freundeskreis! Ist er gar eine Künstlerseele? — die andern hängen ihm an.

Nochmals sei es betont: Nicht nur im Gang und allerlei Hantierung, sondern auch im ruhigen Dastehen, im Sitzen und Lagern, und vollends im Schlaf erzählen diese jugendlichen Körper dem Auge des ernsten Betrachters, des wohlgesinnten Freundes mehr von dem Inneren, als unsere Schulweisheit sich träumen läßt. Damit aber sind wir von der Gymnastik auch entschieden hinübergeschritten auf das weite Gebiet einer echten und ursprünglichen Kunst, das wir, im umfassendsten Sinne hier, als Mimik bezeichnen. Im innigen Einvernehmen mit ihr lebt der Lehrer der Gymnastik, wie wir ihn brauchen, und in diesem Bündnis mit der schöpferischen Kraft aller Ausdrucksbewegungen liegt für ihn die sichere Anwartschaft auf volle Ebenbürtigkeit mit den anderen Fächern, ja, ich denke, sogar mancher Vorzug vor den wissenschaftlichen Nachbarn begründet. Der Lehrer der Gymnastik hat, wenn nicht allein, doch zuerst und von Amtswegen unmittelbar wie kein anderer den Schlüssel, der die Pforten aller inneren Gemächer öffnet. Es kommt nur

Digitized by Google

auf ihn an, dieses Vorrecht auszuüben. Mit der mimischen Auslegung der Körperform und Körperbewegung beginnt auch die ästhetische Belebung und Durchdringung, sowie sie über den praktischen Gebrauch der Mitteilung im täglichen Verkehr hinausgeht und den Ausdruck um seiner selbst willen auf dem Grunde der organischen Schönheit des Menschenleibes betrachtet. Die Körperschönheit unserer Jugend ist in seine Hand gegeben, sagten wir vom Gymnasten; nun hat das einen neuen, unerschöpflich reichen Sinn gewonnen, und alle Musen und Grazien stehen ihm zur Seite.

Wenn er die jungen Glieder seiner Zöglinge bereitet und geschmeidigt hat, so rufe er getrost einmal die Musika herbei und zeige ihr die Wunder, die er zum Vorschein bringen kann. Laß sie nur aufspielen mit ihrem einfachsten Instrument, die so häufig noch geringschätzend den Gymnasten über die Achsel ansehen. Jetzt werden sie große Augen machen, wenn auch sie zu schauen verstehen, was menschliche Bewegungen sagen. Unter ihren Klängen offenbart sich die nahe Verwandtschaft der rhythmischen Körperbewegung mit der innersten Natur musikalischer Ergüsse. Und wer sie recht genießen will, muß die jungen mimisch sich ergehenden, im Einklang mit den Tönen sich gebärdenden oder im selbsterfundenen Tanze sich wiegenden Leiber nackt sehen, unter freiem Himmel auf sammetweichem Rasen oder schimmerndem Estrich; dann erst spielen alle Muskeln, sprechen alle Gelenke mit, und die leisesten Schwingungen, die Hebungen und Senkungen, die Spannung und Lösung aller Glieder. Der Musiker, der sonst nur ganz Ohr zu sein pflegt, wird entzückt versuchen, einmal ganz Auge zu sein, und nach solcher Offenbarung begreifen, was es heißt, Gymnastik und Musik als treu verschwistertes Paar zu denken. Der innige Zusammenhang zwischen Mimik und Musik ist ihm aufgegangen und kann nicht verfehlen, fortan ein Ziel der Sehnsucht zu werden, so wahr der ganze Mensch im Mittelpunkt auch seines Schaffens steht.

Damit bin ich am Höhepunkt meines Anliegens, das ich auch den Leitern der Leibeserziehung anempfehlen möchte, und zwar in einem neuen, tieferen Sinne als die geläufige Verbindung von Marsch und Takt und Tonreiz mit sich bringt: wäre es nicht möglich, Musik und Gymnastik unter dem Gesichtspunkt einer höheren Einheit zu betrachten, und so erst sie recht fruchtbar zu machen für die Pflege künstlerischer Bildung bei unserer Jugend, bei unserem Volk. Es ging nur, indem wir den Umweg über die Körperschönheit und die Ausdrucks-

Digitized by Google

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

fähigkeit der menschlichen Gestalt einschlugen, und die Gymnastik auf ihre Zusammengehörigkeit mit der Mimik verwiesen. Jetzt, zweifle ich nicht, wird auch die Poesie sich melden und ihre Verwandtschaft mit beiden, Mimik und Musik, zur Geltung bringen. Ihr ist ein Bündnis mit diesen Schwestern ja längst geläufig, und mit deren Hilfe hat sie ihre Machtmittel so erweitert, daß man sie selbst allein wohl als Königin der Künste anerkennt.

Uns aber liegt angesichts der Erziehungsprobleme, die wir hier als Aufgabe der Körperpflege fest im Auge behalten werden, noch etwas ganz anderes am Herzen. Es ist eben nicht die Überführung der allgemein menschlichen Mimik in die Schauspielkunst, oder gar die Verbindung mit Dichtung und Musik zur Oper, was in Frage kommt, auch wenn wir die Dichtkunst gern gegen die allerneueste Behauptung verteidigten, als sei ihr Werk nur die Partitur zur Bühnenaufführung und nichts weiter. Es handelt sich vielmehr darum, auch in der Schulzeit der Vorbildung für die bildenden Künste zu ihrem Recht zu verhelfen und mit allem Nachdruck davor zu warnen, daß wir über musikalischen und poetischen Interessen nicht allzuschnell wieder das Ziel aus den Augen verlieren, das die künstlerische Bewegung als solche im engeren Sinne verfolgt. Es ist keine einseitige Bevorzugung, der ich das Wort reden will. Ich bin sogar weit entfernt, den Weg für den richtigsten und einzigen zu halten, den man neuerdings mit Vorliebe versucht, d. h. die Betrachtung von Kunstwerken in der Schule einzuüben, und durch die Kunst womöglich sich erst zur Natur zurückzufinden. Was ich vor allem will, ist Verkehr mit der Natur selber, und was ich allen Erziehern, Eltern und Lehrern an das Herz legen möchte, nichts, als die allgemein menschliche Grundlage alles ästhetischen Genießens und künstlerischen Schaffens, diese aber auch in vollem Umfang und in ungeschmälerter Freiheit.

Wäre es nicht eine Veruntreuung köstlicher Werte, frage ich die Leser dieser Zeitschrift, wenn die Eltern, die Lehrer, die Erzieher der heranwachsenden Jugend das Gefilde reinen Genusses und schöpferischer Betätigung verschließen wollten, das in der eigenen Leibesschönheit und Ausdrucksfähigkeit ihrer geschmeidigen Körper gegeben liegt? Mit dem ganzen Ernst und dem unweigerlichen Recht einer selbsterrungenen, in langer Prüfzeit bewährten Überzeugung frage ich alle auf ihr Gewissen: können wir die ererbte Ausschaltung des Nackten aus dem lebendigen Bewußtsein und dem Vorstellungskreise der künftigen Generation verantworten? Ich bin voll davon durchdrungen: Nein, und

Digitized by Google

aber nein. Den freien Verkehr mit dem Nackten muß sie haben, wenn sie gedeihen soll!

Das Wohlgefallen an der äußeren Erscheinung des Mitmenschen, der unmittelbare sympathische Eindruck auch einer nackten Gestalt haftet ja nicht an dem sinnlich wahrnehmbaren, rein materiellen Substrat, sondern an dem persönlichen Leben, mit dem uns die Formen anmuten. Der Anteil, den wir an der äußeren Erscheinung eines Menschen nehmen, ist beglückendes Gefühl der Sympathie mit solchem Leben. Jede Aufnahme solcher Art gibt Bereicherung des eigenen Daseins, jedes Erlebnis solches ästhetischen Altruismus erweitert die Enge des Selbst zur brüderlichen Gemeinschaft und eröffnet dem Ich und Aber-Ich die Seligkeit der Liebe.[1])

Gehen wir noch einmal auf das Beispiel vom nackten Schläfer zurück. Das Leben, das diesen menschlichen Körper erfüllt, ist zunächst ein sinnliches, oder sinnlich-animalisches Leben. Die äußere Erscheinung offenbart uns die Gesundheit und Fülle, die Kraft oder Zartheit, die geschmeidige Weichheit oder die ungelenke Härte der Formen; hier das Dürftige, Zurückgebliebene der magern, dort das Üppige, Schwellende der volleren Glieder. Je nach dem Charakter erfreut und erquickt uns der Anblick und lockt uns über die objektive Beobachtung, in der wir gegenüber dem unvollkommenen Gewächs verharren mögen, zur vollen Einfühlung in die glückliche Harmonie des anderen. Wir erleben und genießen in einem anderen Leibe ein wohltuendes Lebensgefühl; aber dies bleibt sozusagen in den unteren Regionen der vegetativen Natur und geht über den sinnlich-animalischen Bereich nur hinaus, weil wir selbst mit höheren Gefühlswerten uns hineinlegen. Der Anblick des Schläfers mag uns gar in eine, freilich gesundheitstrotzende, aber derbere, uns selber ungewohnte Natürlichkeit hinabzutauchen zwingen, indem wir darauf eingehen. Und dennoch gewährt diese Hineinversetzung in die Atmosphäre des schlummernden Hirtenbuben Genuß, und einen reinen Genuß, wie ein erfrischendes Bad.

Mit dieser Andeutung des Unterschiedes zwischen der eigenen Lebenshöhe und dem Niveau des anderen ist aber schon ausgesprochen, daß jenes allgemeine Lebensgefühl gar nicht als bloß animalisches, oder als bloßes Gefühl körperlichen Lebens denkbar ist; es kann nicht umhin, unmittelbar zugleich als Gehalt einer ganzen Persönlichkeit mitzuwirken, so bescheiden sie auch entwickelt sei. Wir brauchen den

[1]) Ich nehme absichtlich Bezug auf die neueste Behandlung „ethischer Grundfragen".

Digitized by Google

Schläfer nur zu wecken, um zu erproben, was das heißen will. Das sinnlich-animalische Leben, das wir bisher ihm nachgefühlt haben, erweist sich nun als Unterlage einer höheren Anwartschaft. Dann aber tritt auch sofort der kritische Wendepunkt hervor, ob der Rhythmus unseres eigenen Lebensgefühles mit dem des Burschen da harmonieren kann oder nicht. Der neue Anlauf ästhetischer Hingabe kann eine Enttäuschung zur Folge haben und ins Gegenteil umschlagen; wir können uns abgestoßen fühlen.

Im Kreise der Jugend, deren Leibeserziehung wir zunächst verfolgen, kommt es jedoch viel mehr darauf an, was die einzelnen Genossen unter sich erleben. Hier ist geistige Lebendigkeit irgendwelcher Art schon der selbstverständliche Zusatz, der über die leibliche Grundlage hinaus ins Innere einzugehen heischt. Eifer oder Lässigkeit im Spiel, schüchterne Zurückhaltung oder mutiges Wagen, offenherziges oder verschlossenes Benehmen unterscheiden die Knaben und prägen sich für den Beobachter auch in der ruhigen Haltung, in der ganzen Gestalt, im Zug des Mundes, in der Bildung des Gesichtes aus. Jede Miene, jede Gebärde kann die Sympathie verstärken und auch ohne gesprochenes Wort schon die Sprache der äußeren Erscheinung bereichern. Das alles aber erschließt der nackte Körper viel unmittelbarer und zuverlässiger, weil vollständiger und zusammenhängender als das gewohnte Auftreten in der Durchschnittstracht. Wieviel besagt allein der Gesamteindruck beim Schwimmen! Es ist wie eine ungesuchte und ungestörte Äußerung des eigensten Lebensgefühls, die wir erschauen, und der ganze bewegliche Leib spielt dabei mit zum unwillkürlichen und doch spontanen Ausdruck der inneren Sinnesart.

Kein Wunder, wenn die jungen Seelen in solchem Verkehr einander zufliegen und sich schneller als sonst in Freundschaft aneinanderschließen, oder mit sicherem Instinkt voneinander absondern. „Gleich und gleich gesellt sich gern", sagen wir; es mag als erste Regel gelten. Übereinstimmung des Alters, der Anschauungen und Interessen, gemeinsame Tätigkeit in der Schule, auf dem Spielplatz verbünden die Knaben hier, die Mägdlein dort. Indessen, das ist doch nur eine Seite des Zusammenfindens. Auf dem gleichen Untergrunde des Gemeinsamen ergeben sich bald die Verschiedenheiten, ja die Gegensätze, — und damit rühren wir an ein höheres Prinzip der Anziehung wie der Abstoßung. Der Schwächere vertraut sich gern dem Starken, der Jüngere dem Älteren. Aber auch der Stärkere findet in dem Schützling vielleicht die überlegene Intelligenz, der an Jahren Vorgeschrittene

Digitized by Google

in dem unreiferen Gefährten den Reichtum des Gemütes oder die Frische und Empfänglichkeit, die ihm selbst versagt oder verkümmert ward, und beide genießen den Zuwachs, beide fördern einander, solange sie beisammen bleiben, für den ganzen künftigen Lebensweg. Eine solche Freundschaft kann höhere Werte zeitigen als all unser gelehrter Unterricht zusammengenommen; denn hier gedeihen die Persönlichkeitswerte, die unsere Wissenschaft nicht zu schätzen weiß. Die Kameradschaft bei den Leibesübungen und beim Bewegungsspiel, von denen hier die Rede ist, erweist sich dem Kundigen als die beste Schule zur Bildung des Charakters. Die entgegengesetzten Weisen, wie die beiden Genossen sich innerlich fühlen und äußerlich betätigen, die Unterschiede, ja Kontraste im Rhythmus ihrer Bewegungen, wie im Wellenschlag ihres Seelenlebens, überall prägt sich die Verschiedenheit, die Unvereinbarkeit ihrer Anlagen aus, und doch sind sie unzertrennlich. Sie ergänzen einander. Wir lieben nicht allein, was uns gleich ist und deshalb unmittelbar verständlich bleibt, sondern wir lieben auch, und vielleicht in reiferem Alter um so stärker, was wir nicht besitzen, was uns anfangs vielleicht fremd anmutet, aber bald eben deshalb begehrenswert erscheint. Was wir selber nicht verwirklichen können, das genießen wir im anderen und erleben es im Freunde mit, als wäre es ein Teil von uns. Diese Fähigkeit uns in jene fremde Gabe, jene andersgeartete Eigenschaft hinein zu versetzen, kann jedoch nur darauf beruhen, daß der Keim der gleichen Art wenigstens auch in uns vorhanden ist, nur daß er nicht in vollem Grade wie dort entfaltet, oder von anderen Kräften überwuchert, hinter anderen Erfordernissen des Lebens zurückgedrängt ward. Verstehen und nachfühlen können — müssen wir auch den stärksten Gegensatz; sonst bleibt er uns stumm oder dauernd fremd, ein unzugänglicher Widerspruch. Auch hier fehlt es nicht an Beispielen der Enttäuschung und der bitteren Erfahrung, daß wir uns geirrt. Die äußere Erscheinung und die ersten Eindrücke einer Persönlichkeit mögen uns liebenswürdig vorkommen. Sie können so hinreißenden Zauber auf uns ausüben, daß uns das Herz aufgeht, wir wissen nicht wie, und dem entzückenden Menschen entgegenschlägt, als wäre er uns lange schon vertraut. Aber die innere Persönlichkeit braucht den äußeren Zügen nicht völlig zu entsprechen. Zu regelmäßiger, harmonischer Schönheit des Körpers gesellt sich nicht selten ein leeres oder kleinlich verengtes Innere. Und andere Widerwärtigkeiten, die erst bei näherer Bekanntschaft zum Vorschein kommen, treffen die liebevolle Hingabe des Schwärmers vielleicht noch empfindlicher als jene beim schlafenden Hirten, da wir ihn weckten und einen rohen Burschen

Digitized by Google

in ihm erkannten. Fast immer jedoch wird sich bei solchen Irrtümern herausstellen, daß die Beobachtung auch des Äußeren ungenügend gewesen, daß wir in der ersten Freude über die Schönheiten, die uns bestachen, die Wahrzeichen der Mängel übersehen haben. Vielleicht aber waren auch allzu ideale Erwartungen im Spiel, und es ist gut, rechtzeitig zu lernen, so wenig wir selber vollkommen sind, auch die Mitmenschen mitsamt ihren Schwächen noch liebenswert zu finden. Im Umkreis unserer Schulen und ihres Durchschnittsmaßes gleicher Anschauungen verlaufen alle diese Erlebnisse ohne heftige Konflikte, wenn auch immer tragisch veranlagte Naturen ihre pathetische Steigerung erreichen mögen. Je mehr die Verbreitung des Schwimmunterrichts und des Luftbades den freien Verkehr auch in nackter Unbefangenheit befördert, desto reicher erwachsen die Erfahrungen der Menschenkenntnis und der immer anregenden, immer erquickenden Einsicht in die mimische Sprache der Menschengestalt.

Bis dahin dachten wir bei diesen Spielen und Leibesübungen mit ihrer unveräußerlichen seelischen und geistigen Bedeutung die Knaben hier, die Mädchen dort, getrennt voneinander. Aber das tägliche Leben oder die festliche Gesellschaft führt die beiden Geschlechter häufig genug zusammen. Auf der Eisbahn, auf den Plätzen für Bewegungsspiele überhaupt entwickelt sich immer regsamer und immer selbstverständlicher der kameradschaftliche Verkehr zwischen beiden. Damit stehen wir an der Schwelle einer weiteren Entwicklungsstufe, die uns die nämliche ästhetische Betrachtung des Menschenkörpers eröffnet. Da erwacht das Gefühl für die Verschiedenheit ihres Wesens immer deutlicher, je mehr die jungen Leiber sich entwickeln, wenn nicht schon früh der ausgeprägte Charakter die sonst so einmütigen Gefährten trennt. Eine Zeit lang entfremden sie sich ganz und verstehen sich gar nicht mehr; das Mädchen will nur mit Mädchen, der Knabe nur mit Knaben zu tun haben; sie setzen wohl gar ihren Stolz darein. Dann kommt das neue Hindernis dazwischen, daß die angehenden Jungfräulein früher zu einer gewissen Reife seelischer Entwicklung gelangen als die Knaben, und das gibt ihrem ganzen Wesen eine Überlegenheit, die der andere Teil, auch der ritterlich angelegte, wohl empfindet, aber nicht versteht oder nicht vertragen will, je männlicher und eigenartiger er selbst zu werden verspricht. Aber es schlägt die Stunde, wo die andersgeartete weibliche Natur ihre Anziehungskraft auszuüben beginnt. Auf Grund der gemeinsamen allgemein menschlichen Organisation gedeiht doch das Verständnis des fremdgewordenen Wesens, und was als stille Sehnsucht im

Digitized by Google

Busen schlummerte, flammt empor in ungeahntem Entzücken, wo die Gelegenheit ein Miterleben weiblicher Anmut, zarter Gemütstiefe oder liebenswürdiger Schalkhaftigkeit gewährt. Gibt es keinen größeren leiblich-seelischen Kontrast als den der Geschlechter, so gibt es auch keine höhere Sympathie als die Liebe der beiden zueinander. Auch diese Anziehung beruht auf dem Gleichartigen wie auf dem Gegensatz. Die Ausbildung des ursprünglich Verwandten nach entgegengesetzter Richtung, wie es die Verschiedenheit des Geschlechts im ganzen Organismus mit sich bringt, die einseitige Durchführung des männlichen Charakters hier, des weiblichen da, also die Differenzierung gerade zeitigt das Verlangen nach Ergänzung. Und der Drang nach Vereinigung mit der anderen Hälfte der menschlichen Natur ist die Liebe, so in der Anlage des organischen Geschöpfes wie in den höchsten Höhen seelischer und geistiger Gemeinschaft. Danach ergäbe sich leicht die Folgerung: je voller und einseitiger hier die männliche, dort die weibliche Natur einander gegenüberstehen, desto intensiver wird ihre Liebe sein. Aber in Wirklichkeit ist die Rechnung nicht so einfach: beide sind ganze Menschen, und wie auch ihre Gaben verteilt sind, sie alle stammen aus dem gemeinsamen Schoß der Mutter Natur. Sind auch die Keime gleich, gerät doch die Entwicklung verschieden, und die Grade der Differenzierung sind so mannigfaltig wie die Mischung des Blutes. „Es sind mancherlei Gaben, aber es ist ein Geist", lautet nur die Umkehrung derselben Erkenntnis für das Innenleben. Drücken wir es ungescheut einmal drastisch aus: es gibt weiblich veranlagte Köpfe auf männlichen Leibern und männlich veranlagte Köpfe auf weiblichen Körpern, wenn auch die physische Organisation sie unerbittlich unter ihre Herrschaft zieht, solange sie im Ganzen waltet. Und wie mit den Köpfen steht es mit den Herzen, mit den Charakteren: die Unterschiede sind relativ, und die Zusammenstellung der Eigenschaften hier einfach und klar, dort buntscheckig und verwirrend wie ein Blütenstrauß im Frühling. Die Laune der Natur, von der Poeten reden, ihr danken wir den unerschöpflichen Reichtum des Lebens. Und die geheimnisvollen Rätsel ihrer Wunderblumen gehen uns auf, wenn die Liebe der Geschlechter in den Reihen unserer Jugend ihre Lese hält.

Der sinnliche Zug der Geschlechter zueinander ist an ästhetische Momente gebunden, und wir halten es für einen Segen, daß es so ist, ja wir wünschten zum Wohle unseres Volkes, daß es noch ausschließlicher so wäre. Jugendliche Anmut und leibliche Schönheit wecken diesen Trieb, während ästhetisches Mißfallen auch den mächtigen Drang

Digitized by Google

der Naturkraft beeinträchtigt, ja zurückzudrängen vermag. Es ist kein Vorzug, wenn eine hochgesteigerte Kultur diese natürlichen Instinkte verdunkelt und durch andere Interessen überwuchern läßt. Aus dem Reiz der Gesamterscheinung und der nicht selten unerklärten Sympathie mit der Art, wie eine Persönlichkeit des anderen Geschlechtes sich äußerlich gibt, sprechen zueinander all jene Mächte, die dem menschlichen Individuum seinen eigenartigen Gehalt verleihen. Es ist ein Zug zu dem gesamten animalischen und geistig sittlichen Wesen, sowie es im Äußeren der Person sich darstellt. Im Verlauf der näheren Bekanntschaft mag die vom äußeren Eindruck entzündete Sympathie nicht minder starke Wandlungen erfahren, wie in der Freundschaft der Geschlechtsgenossen. Auch hier mögen Enttäuschungen und Irrtümer stattfinden, die bei den künstlichen Veranstaltungen unserer Zivilisation unvermeidlich, ja beabsichtigt sind. Dann aber berichtigt die Erkenntnis des inneren Wesens unser zunächst der sinnlichen Wahrnehmung verdanktes Bild. Und je vollständiger diese Erkenntnis wird, je mehr wir also angesichts eines Menschen nicht durch den Schein oder äußeren Eindruck uns täuschen lassen, sondern sein wahres Wesen durchschauen, um so sicherer erscheint dann durch dieses wahre Wesen unsere Sympathie, also auch der an sie gebundene Trieb der geschlechtlichen Liebe bedingt. So entwickelt sich das sinnlich-sittliche Verhältnis zu einem Zuge zur ganzen Persönlichkeit und ihrem gesamten tatsächlichen Wesen, zum Streben nach dem Besitz dieser Persönlichkeit mit ihrem vollen seelisch-geistigen Inhalt. Das Ziel der Sehnsucht wird das Ineinanderaufgehen zweier Individuen, daß sie ein Herz und eine Seele seien, wie ein Fleisch. Wenn man die Ehe oder das, was ihr sittliches Wesen ausmacht, als eine Vereinigung zweier Hälften zu einem Ganzen bezeichnet, so kann diese Redewendung nur von den beiden Hälften der Menschennatur, ihren beiden in den Geschlechtern differenzierten Seiten verstanden werden. Auf dem Grunde der gemeinsamen Menschennatur erwächst hier die höhere Einheit, die uns die Fähigkeit der Einfühlung in den anderen, die Sympathie mit dem Entgegengesetzten ermöglicht, während die Individuen selbst für sich bestehen bleiben und die Geister nebeneinander sogar einen neuen Aufschwung zu eigentümlicher Entwicklung und voller Reife des Charakters erleben. Es ist eins der heiligen Mysterien der Natur, an das wir rühren. Kein Wunder, wenn es von jeher die Herzen und Köpfe beschäftigt hat; kein Wunder, wenn die künstlerische Auseinandersetzung des Menschen mit seiner eigenen Natur hier eine unerschöpfliche Auf-

Digitized by Google

gabe fand, die sich mit ihm wandelt von Generation zu Generation, je höher die geistige Bildung steigt und je reicher der Inhalt der Persönlichkeiten sich entfaltet.

Je höher, reicher, feiner organisierte Naturen wir selber sind, desto notwendiger fordern wir einen entsprechenden Persönlichkeitsinhalt auch innerhalb jener eigenartigen Sympathie, wie die Liebe der Geschlechter zu einander sie darstellt, desto mehr wird auch der sinnliche Zug die Forderung in sich schließen, daß die Befriedigung geschlechtlicher Liebe auch einen Austausch höheren geistig-sittlichen Reichtums mit sich bringe. Aber so sehr wir gesonnen sind, diesem Anspruch vollkommen gerecht zu werden, dem Auge des teilnehmenden Beobachters — und das ist ja gerade der ästhetische Betrachter der innersten Natur seines Wesens nach — kann es nicht verborgen bleiben, daß die geistige Seite der Gemeinschaft und die Verfeinerung, mit der die menschliche Kultur den natürlichen Bund der Geschlechter ausgestattet hat, auch Gefahren in sich schließen, die verhängnisvoll werden, sowie jene sinnlich-natürliche Grundlage, die Gesundheit und Schönheit des Menschenleibes selbst darüber vergessen und vernachlässigt wird. Schon die Erfindungen des Kleiderluxus, die Geschicklichkeiten der Modetracht verstecken gar zu häufig die Mängel der angeborenen Gestalt und ziehen das Auge des jungen Bewerbers, wie des umworbenen Mädchens von der Hauptsache, die sie niemals ungeprüft lassen sollten, ab. Es wäre um unsere Heiraten und um den glücklichen Fortbestand unserer Ehen, wie um die gedeihliche Fortpflanzung der besten, ich meine im Sinne der leiblichen und geistigen Zuchtwahl wertvollsten, Familien überall besser bestellt, wenn auch hier das Endziel einer ästhetischen Jugenderziehung bewußt und klar verfolgt würde. Es ist schon ein unschätzbarer Fortschritt gegen früher erreicht, wo nur die Bälle und das Tanzvergnügen, Konzert und Theater die Hauptgelegenheit boten, die junge Welt zusammenzuführen und sie über den engen Umkreis des häuslichen Verkehrs und die Geselligkeit mit nahestehenden Familien hinausblicken zu lassen. Die Einführung der Jugendspiele nach englischem Vorbild ist im Begriff, eine vollständige Umwälzung in den ererbten Gewohnheiten und den unglaublich verkümmerten Anschauungen hervorzubringen. Es ist ein Segen für die weibliche Jugend, daß auch sie immer mehr an den Wohltaten der allseitigen Leibeserziehung und des heilsamen Sportes teilnimmt. So wird sich auch von selbst die Möglichkeit ergeben, daß unsere reife Jugend sich, statt im Modekostüm und in der Balltoilette, vielmehr in der leichten, anschmiegen-

Digitized by Google

den Tracht der Bewegungsspiele und des Schwimmbades beobachten lernt. Die Auslese würde glücklicher gedeihen, je schneller sich an der Hand gymnastischer Übungen und gemeinsamen Sportlebens auch gesunde Vorstellungen über die wirklichen Vorzüge des Körpers und der ganzen Persönlichkeit einbürgern. Dieser freiere Verkehr der beiden Geschlechter ist die letzte Errungenschaft, die eine ästhetische Leib- und Seelsorge auf Grund der gymnastischen Erziehung dem deutschen Volk erobern kann und sicherzustellen berufen ist. Auch dazu sollten uns Lehrer und Eltern in gleichgesinnter und nachhaltiger Entschlossenheit helfen. Darum weg mit allen Vorurteilen, die der Durchführung dieses Erziehungswerkes entgegenstehen!

Wir müssen darauf gefaßt sein, daß sich ein Schwarm von Einwänden und Bedenken bei dieser Zumutung der „Neuen Bahnen" erheben wird. Aber wir sind der Überzeugung, daß die Mehrzahl von ihnen sich in der Tat als Vorurteil und nichts als Vorurteil erweisen wird. Wer in verstaubten, dunkeln Ecken stöbert, darf vor dem Schwarm von Fledermäusen, der daraus hervorbricht, sich nicht erschrecken. Alte Gewohnheitsrechte des Gefühls haben sich eingenistet, und Trägheitserscheinungen des Denkens bleiben in ihrem Schlupfwinkel, wo immer nicht daran gerührt wird. Gewiß hat sich mancher, der sich über unseren Vorschlag schnell entrüstet, niemals die unausgesetzt vorhandenen Bedenklichkeiten klargemacht, die doch z. B. in den Badeanstalten für alle Angehörigen des nämlichen Geschlechts erwachsen. Die Durchschnittsempfindung gleitet stumpfsinnig darüber hin und der Durchschnittsverstand faßt auch beim Anstoß von jener Seite nicht nach, wie er sollte, oder räumt doch nicht völlig auf mit dem alten Gerümpel. Welche Eindrücke werden dort den Kindern und jungen Mädchen aufgedrängt, mitten unter verheirateten Frauen, Müttern und Matronen? Niemand fragt sich, ob nicht sorgliche Sonderung der Zeiten oder der Räume für die verschiedenen Altersstufen wünschenswert wäre. Wir haben absichtlich immer nur die Jugend allein ins Auge gefaßt, freilich ohne vor den weiteren Schwierigkeiten zurückzuscheuen.

Hier handelt es sich vor allem darum, für den segensreichen Einfluß eines ungezwungenen Verkehrs im jugendlichen Lebensalter zu zeugen. Und wir wiederholen deshalb mit vollem Nachdruck: wer unter Gesunden und Reinen aufwachsen durfte von früh an bis zum Eintritt in die Welt da draußen, der geht ganz anders gewappnet durch ihre Versuchungen; denn er trägt den höchsten Wert in sich selber, vor dem alle anderen erbleichen.

Digitized by Google

Ich sah ein Kind, das wollte nicht aus einem Glase trinken mit den anderen, noch mit demselben Löffel essen, den die Mutter gebraucht. Die lästige Abneigung wurde ihm verwiesen, und die Mutter versuchte, es davon abzubringen. „Wie können Sie einen so heilsamen Instinkt unterdrücken wollen?" gab eine welterfahrene alte Dame zu bedenken; „er ist ja die sicherste Hilfe fürs Leben!"

Und solche Selbstbewahrung vor Unsauberem und Ungesundem wirkt weiter auf unser ethisches Verhalten und unser ästhetisches Erleben. Ich verspreche mir einen glücklichen Aufschwung in den Sitten unserer männlichen Jugend, wenn auf die ritterliche Kameradschaft mit den weiblichen Spielgefährten überall so selbstverständlich gerechnet wird, wie das z. B. schon in unseren Hansestädten und in norddeutschen Familien überhaupt, gleichwie in England, geschieht. Die Beseitigung äußerlicher Schranken ist oft die beste Gewähr für den Fortbestand innerer Grenzen, und diesen gebührt ein höherer Wert als jenen, besonders auf ethischem Gebiet. Selbst die Auffassung des Bundes für das Leben mit der einen, nach der freien Wahl des Herzens Erkorenen wird eine heilsame Vertiefung und ein edleres Bewußtsein empfangen. Damit würden ganze Strecken unserer heutigen Verhältnisse gesunden, die elender beschaffen sind, als wir uns eingestehen.

Vor solchen Augen aber, die an die keusche Schönheit unserer erlesenen Jugend beiderlei Geschlechts gewöhnt sind, kann auch eine Kunstrichtung nicht lange bestehen, die uns mit Vorliebe die verkommenen Gestalten eines entarteten Geschlechts zu bieten versucht. Unsere Maler und Bildhauer von heute sind häufig nicht in der Lage gewesen, jene Wohltat reiner Anschauungen zu genießen. Die Begriffe von Menschentum, die sie sich zu bilden vermochten, sind unter Berufsmodellen und armen Schluckern aufgelesen, oder auf einseitig verbildete Berufsklassen harter Fabrikarbeit, elender Tagelöhner beschränkt. Daran sind nicht allein soziale Hintergedanken beteiligt, sondern auch der bittere Mangel des Besseren. Es ist der Fluch unserer Scheu vor der Nacktheit, der in solchem Rückschlag uns selber trifft. Wenn unsere Jugend in freier Leibeserziehung und reicherer Menschenkenntnis es besser weiß, so entweichen jene Gespenster des Hexensabbaths auch aus der Kunst ohne jede Beschwörung und ohne jeden Machtbefehl.

Deshalb rufen wir nochmals unseren Lehrern auf den Turn- und Spielplätzen zu: Der Menschen Schönheit ist in eure Hand gegeben; bewahret sie.

Digitized by Google

Wertung unserer Vorfahren.

Ein Versuch zur gerechten Würdigung für Schule und Haus.

Von K. O. Leipacher in Grabowen, Ostpr.

II.

Doch die germanischen Götter sind nicht nur hehre Spiegelbilder der Innenwelt der Germanen, sondern sie sind Typen der Germanen nach ihrer äußeren Erscheinung, nach ihrer Beschäftigungsweise und nach ihrem Lebensgebiet. Die Götterfamilie ist die Lichtplatte der Sippschaft, die Bewohner Asgards sind die wolkenentrückten Hondschaften, die Einheriar Walhalls stellen die Kriegskämpfer auf irdischen Walstätten dar. Wie die Götterwelt, sogar die drei höchsten, Wodan, Wili, We — stets im Ungewissen lebt, stets Walvaters Schicksal ihnen die rostende Rast nimmt, stets ihre Kraft anspannt, so der deutsche Bauer, der auch trotz seiner Arbeit zu den ewigen Gefilden aufschaut, der nie weiß, was seiner Saat im Boden, was seinem Hause, seinen Tieren und seiner Familie geschehen kann; so der wahre deutsche Gelehrte, der gleich Wodan nie müßig sitzt, nie seinen Forschergeist ermüden läßt, sondern die „Weiten der Erde durchschweifet", unaufhörlich mit Seziermesser aus Stahl und aus geistigen Pfeilen sein Arbeitsgebiet durchsucht; so der geborne Poet: Was ließe er wohl alles dahin fahren, nur um Kwasirs Trank Odroerir aus Suttings Händen zu erringen! (Vgl. die Teilung der Erde!) Lechzt nicht jeder Dichter nach dem Urgrund aller Poesie?

Ja, die Götter sind, genauer besehen, Standesgötter. So erkennt man sehr leicht in Thor den germanischen Bauern. Schwingt er nicht auch einen Miölnir, um die Köpfe der Erdklöße zu zermalmen? Wie sein Gott die Ehe und das neue Haus, das geschmiedete Schwert, den neuen Grenzstein mit dem Malmer weiht, tut's nicht der Hammer des Arbeiters in unserer Vorfahren Beschäftigung ähnlich so? Ja, haben wir die Weiheschläge mit dem Hammer nicht noch heute bei Grundsteinlegungen öffentlicher Gebäude? Wie Thor seinen Hammer über die ganze Erde warf und die inhaltschweren Worte ihm nachrief:

„Soweit der sausende Hammer fällt:
Sind mein das Land und die Meere!" — —
(„Thors Hammerwurf" v. Felix Dahn).

— stürmt nicht auch der deutsche Bauer seinem Erdbrecher nach in die fernsten Weiten fremder Erdteile? Ist nicht Germaniens „Schlager des Bodens" auf fast allen Erdgebieten zu finden? Wohnen nicht deutsche

Digitized by Google

Bauern bis zum „fernsten Südens Rand“ (Dahn)? Spalten sie nicht in Brasilien, Chili, Patagonien, in der Union, in Kalifornien, in unsern Kolonien, in Vorderasien und Australien die schweren Schädeldecken der Erdriesen? Hat nicht Felix Dahn ein Recht, am Schluß seines „Hammerwurfes“ zu singen:

„Seitdem ist's freudig Germanenrecht,
Mit dem Hammer Land zu erwerben“?

Donar wurde nur gereizt der Weltenstürmer; dann aber pflegten seine Schläge gut zu sein und seine Blitze zu töten. Ist ihm nicht das alte germanische Volk nachgewandelt? Es ist ein Unrecht, wenn man dem gesamten Germanentum Hau- und Kampflust aus purer Freude am Töten vorwirft. Daß sie fast ständig dreinschlugen, hat seine zwingenden Ursachen: Von Feinden rings umgeben, oft angefallen und bedroht, zog der Germane für die heiligsten Güter, für Weib und Kind, für Haus und Herd, für Ehre und Tugend in den mordenden Männerstreit. Wäre es etwa gescheiter gewesen, sich überfallen und knechten zu lassen? Daß sie die feigen Römlinge immer von neuem angriffen, gereicht der ganzen Menschheit zum Segen. In welche Heere der alten Zeit man auch blickte, überall gewahrte man die kraftstrotzenden, blondbärtigen, goldlockigen Jünglinge, diese Söhne Teuts mit dem blitzenden Auge, jederzeit bereit, die Frauen mit eignem Blut zu schützen. Wie der Götter Blut in den Götterfeinden und deren Kindern rollt, so germanisches Blut in den grimmigsten Deutschtumsfeinden, im alten und neuen Lateinertum. Es ist das Märchen von der romanischen Renaissance endlich durch einen neuen Forscher gründlich widerlegt. Seit ein Gobineau in seiner „Renaissance“ in herrlichem Schwung germanische Ehre rettete, seit die Kunstverständigen in der großen Menge der italienischen Bildermalerei Germanen erkannten, seit ein Wohltmann in seinem hochbedeutsamen Werk „Die Germanen und die Renaissance in Italien“ mit Tatsachen nachwies, „daß mindestens 85 bis 90 Prozent der italienischen Genies ganz oder vorwiegend der nordischen Rasse zugeschrieben werden müssen“, seitdem dürfte man unsere Vorfahren doch mit anderen Augen ansehen, als man es lange genug getan hat. Nach den Einzelforschungen, d. i. nach den Untersuchungen einzelner Individuen Ludwig Wohltmanns sind die Michelangelo Burnarotti, die Lorenzo Ghiberti, die Leonardo da Vinci, die Tizian Vezellio, die Raffael Santi, die Thomas v. Aquin, die Macchiavelli, Vasari, Kolumbus, Galileo Galilei, Giordano Bruno, die Savonarola, die Dante Alighieri, die Franzesko Petrarka,

Digitized by Google

die Giovanni Boccacio, die Aretino, Torquato Tassos, die Galvani, die Volta, die Cavour, die Garibaldi Nachkommen Teuts. Gibt es also, wie schon H. St. Chamberlain in seinen „Grundlagen" überzeugend nachgewiesen hat, eine Renaissance im alten Glauben?

Um es also geradezu zu sagen: Wem danken wir durch alle Jahrhunderte die geistige und sittliche und politische Höhe? Etwa dem stockigen Blut der römischen Messalinen, dem Schönheitsdusel der verweichlichten griechischen „Männer", dem verknöcherten selbstsüchtigen Judaismus? Ich dächte, einzig und allein den Wodan- und Thor-, den Freya- und Sifgestalten unserer Altvordern. Mit Unrecht schimpft man auf diese „Barbaren", als ob eine fadenscheinige „Bildung", eine übertünchte Höflichkeit, eine phrasenschwangere Literatur, eine gekünstelte Gymnastik, einige Sklavenpoeten und Sklavengelehrten eine hochstehende Nation ausmachten. Wer Lust hat, versuche doch mal, den „Seelenadel" der Römerinnen, dieser Sibyllen, im Gladiatorentheater zu zeichnen. Er stecke die größte Diogeneslaterne an und suche eine zweite Thusnelda unter den Römerinnen! Findet er sie aber nicht, warum führt er die unsrige nicht den Schülerinnen zu?

III.

Daß die Göttergestalten drittens Abbilder und Verdinglichungen der örtlichen Naturgegenstände und -erscheinungen darstellen, dürfte allgemein bekannt sein. Die Thormythen sind fast alle Naturlieder, so besonders die drastischste: Hamars heim (= Hammers Heimholung) und die lieblichste: Skirnis för (= Skirnirs Brautfahrt). Versuchen wir dieses Liebesgespräch zwischen Skirnir und Gerda zu deuten. Sofort erkennt man in Skirnir Wodan = den Frühling. Gerda klingt rein sprachlich an Erde, sie ist die schlafende Erdjungfrau. Skirnirs Name sagt dem Suchenden, daß er der skiner, der siner, der Schumer, der Sonnenschein ist. Er ist also eigentlich der Bote des Frühlingsgottes Freyr; er ist von seinem Herrn geschickt, vorausgesandt, um Freyrs Braut aus dem Winterpalast im wabernden Nordlicht zu befreien. „Asen und Elfen verbieten vorerst (= zunächst und vorläufig) den Bund." Nun aber der Lenz, dieser holde Jüngling Freyr, die „minnigliche Maid" und „ihre leuchtenden Arme" geschaut, d. h. ihren Blütenkranz, ihre goldigen Locken und ihre leuchtenden Bächlein gesehen hat, hat ihn Sehnsucht erfaßt, diese schöne Maid in seiner Nähe zu sehen, sie zu umfangen. Er kann ihr nicht nahen, der Frühling muß den Winter wandeln lassen in Wärme und Lenzesduft. Wenn Gerda mit echt weiblichem Stolz singt:

Digitized by Google

„Nimmer erduld ich,
Daß man mich nötigt
Zu Mannes Minne",

so ist die Deutung: Noch ist der Frühmorgen der Erde, die kindliche Jugend, die noch nicht aus den Händen Gymirs in Freyrs Arme fallen will. Sie fürchtet zu sehr die Rache ihres Räubers. Wie sinnig! Soll sich Jungfrau Erde mit „Baumgrün im knospenden Hain" mit Blumen und Blüten schmücken und sich bei einem Rückschlag der Winterkälte all diese Schönheit rauben lassen? Sie ist mit ihr ja so eng verwachsen, daß sie selbst Tränen weinen müßte, ob des Raubes ihrer Reize. Dieses Mißtrauen nimmt ihr Skirnir: Er zeigt ihr sein Schwert, diese Zauberrute, d. i. der leuchtende, singende Sonnenstrahl; gleichzeitig droht er ihr:

„Hört ihr Joten,
Hört es ihr Asen,
Wie ich banne und verbiete
Mannesminne,
Mannesgemeinschaft
Der törichten Maid."

Gedeutet: Wie ginge es der Erde, wenn die Sonne sich für immer ihr abwendete! Da gibt sie nach:

„Heil dir, du Held!
Den Eiskelch fasse
Mit firnem Meth!"

Die Begriffe „Eiskelch" und „firner" Meth bauen die Deutung auf: Sie, die Erde, läßt von der Sonne mit hastigen Zügen, die Nässe des kalten Winters (= Meth) von dem Eise saugen; auf den Firnen und Gletschern schlürft die Frühlingssonne Gerdas Trank.

Ohne auf Thors Rückholung seines Miölnir näher einzugehen, sei nur bemerkt, daß Thor der Sommer, Thrym der Winter, Freya die zurückgehaltene Frühlingspracht (die Gerda im vorigen Mythos!), Loki das erste Wetterleuchten, der erste Blitz, Freyas Federkleid die Frühlingswolken, Thors Gefräßigkeit die schneeverzehrende Sonne, die Riesenschwester die kahle Wintererde, die sich nach blumigem Grün sehnt, die acht Rasten die acht Wintermonate, die schwarzen Ochsen die düstern Winterwolken, seine Schätze die verborgenen Saaten sind.

Verweilen wir noch länger bei Skirnirs Brautwerbung. Der Diener gehorcht seinem Herrn Freyr, selbstlos geht er in den Kampf mit Gymir, es ist der Held „ohne Furcht und Tadel". Ob er die wunderholde Maid nicht auch liebgewinnt, umsomehr, als er sie zur Liebe ge-

Digitized by Google

winnen soll? Wäre es da ein Wunder, wenn er sie für sich geworben hätte! Dennoch richtet er den Befehl aus! Welch hohes Vertrauen aufs Wort bei Freyr! Welche Entsagung bei Skirnir! Wenn die Germanen solche (es sind mehrere!) Mythen geschaffen haben, sind sie dann nicht noch höher gestiegen? Welches andere Volk hat eine ähnliche Sage? Die Werbung Rebekkas durch Elieser kann nicht mitzählen; denn Elieser war alt und sein Herz schlug nicht mehr in Liebe zur Jungfrau. Spiegelt dieser Mythos also nicht recht die germanische Heiligkeit der Ehe ab? Steckt darin nicht die Verkörperung der Einehe! Jedenfalls haben die Altvordern unsere Zeit in diesem Punkte übertroffen.

Eine dritte Deutung! Wem fiele nicht bei dieser Werbung die Brautholung Siegfrieds für Gunther ein! Auch er wirbt für einen andern. Nicht genug damit! Er liegt auf dem Stein in der Waberlose drei Nächte neben der Jungfrau; doch zwischen beiden das blanke Schwert. Man würdige einmal diese Selbstbeherrschung: Fleisch an Fleisch und doch keine Übertretung. Ob das auch ein Römling fertig gebracht hätte? Ob eine wollüstige glutäugige Patrizierin die Zucht gewahrt hätte? Mag es glauben, wer will:

„Deutsche Zucht geht über alles!"

Walter v. d. Vogelweide.

Eine vierte Auffassung! Ist nicht Skirnirs Brautwerbung das hohe Lied auf unsere germanischen Jungfrauen? Von ihnen galt nicht (wenigstens nicht allgemein!) der Satz: Sie ließen sich freien. Sondern sie freiten selbst. Wohl auf den Freier wartend, sang manche Schöne: „Wann holt mich heim der Freiersmann?" Doch gar mancher kam, doch kam er nur bis an die Waberlose, d. i. bis zum liebeglühenden Herzen, aber hinein ließ ihn die Minnigliche nicht. Nur dem, dem es gelang, diese Flammenwand zu durchreiten, gab sie sich hin. Es ist recht bezeichnend, daß Skirnir der Gerda elf Goldäpfel und einen kostbaren Ring schenken will: Sie weist es weit von sich, d. h. verschachert wird germanische Frauenliebe nicht! Er droht, ihr das Leben zu nehmen; doch um so stolzer und trotziger wird sie. Will heißen: Durch Bitten und durch Drohen erringt man deutsche Maienminne nicht! Erst als sie sieht, er ist ein Held, der sich selbst besiegen kann, der entsagen mag, da verspricht sie Freyr ihre Minne. Welch eine Hoheit in unserer Zeit der Geldheiraten, der Mußehen, des liebeleeren Heims! Ach, wäre doch jede Jungfrau eine so weiblich-stolze Gerda! Ach, gäbe doch jedes deutsche Mädchen nur aus Liebe sich einem Manne hin! Wäre

Digitized by Google

es doch nur so weit, daß aller Schein des Mannes erkannnt und nur auf Tugend gesehen würde! Freilich, stünde auch jede Jungfrau so hoch wie Gerda! Wäre jeder Jüngling ein Skirnir! Daß doch alle nur die Jungfrau, nicht die äußern Scheinseiten, auch nicht die Mitgift, sondern nur aus reiner, keuscher Liebe heirateten! Dann wären wir würdige Nachkommen unserer Vorfahren.[1])

IV.

Einige Züge der Ausführungen unter III deuteten schon die germanische Heldensage an. Sie trat auf, als die Götterssage an Plastik einbüßte, als fremde Einflüsse ihre Wirkung übten. Die Heldengestalten haben ihre Urgestalten in den Göttern, sind also eigentlich Naturmythen. Doch ist deren Bedeutung allgemein bekannt, so daß ein Hinweis genügt. Leider ist festzustellen, daß unsere Helden in allen höhern Schulen erst im Hintertreffen stehen, wenn man sie überhaupt betrachtet. Wenn gewisse Lateiner doch nur diese Heldengestalten an ihr Herz drücken wollten! Es ist wichtig zu wissen, daß für alle Helden die Sprüche Odins, das Hava mál gelten. Einige religiösen Inhalts sind schon früher geboten. Hier seien einige gebracht, die echtes Deutschtum und Männermut atmen.

„Trenne dich nicht vom alten
Treu bewährten Freunde!
Reue frißt den Frohsinn,
Wenn dem Einsamen fehlt
Der mitfühlende Eine.
Gewannst du den Freund,
Dem trauen du darfst,
Der treu dir gesinnt,
Besuch ihn nicht selten.
Üppiges Gras
Und stämmiges Strauchwerk
Wuchert auf Wegen,
Die niemand wandelt."

„Nimmer lohnt Lob
Aus albernem Munde."

„Vorsicht ist bester Freund,
Der vor Schaden dich schützt!"

[1]) Vergl. hierzu meine Ausführungen in Nr. 5 des „Volkserziehers": „Eine Standes- und Ehrenfrage des Lehrers." Dort ist ein Beitrag zur Lösung der Frage für einen Stand, für den Lehrer. Derselbe Gedanke findet sich in Valentin Traudts „Lehrer Korn", Seite 124 bis 140, überhaupt im ganzen Abschnitt VIII. Sehr lesenswert! (Thüringer Verlagsanstalt in W.-Jena.)

Digitized by Google

„Lerne zum Vorteil die Worte:
Schwerste Tugend ist Schweigen!"

„Frevelhaftes erfreue dich niemals!
Dir gut zu gelten, sei dein Ergötzen."

„Verführe nicht des andern Frau
Zu heimlichem Zwiegespräch!"

Bei Behandlung der Heldensage tritt man der Jugend um vieles näher. Man ist gewissermaßen in ihrem Element. Das Nibelungenlied ließe sich in der kleinsten Dorfschule behandeln. Bei keinem vergesse man die Naturdeutung und den Germanen für unsere Zeit.

Kindliche Sagen sind die Märchen. Jedes echte Märchen hat eine mythische Grundlage, ist also ein Mythenmärchen. Dazu gehören z. B. Dornröschen, die Bremer Stadtmusikanten, Frau Holle, Tischlein deck dich — Esel streck dich — Knüppel aus dem Sack, Aschenputtel, das Totenhemdchen, Rotkäppchen, Rapunzel, die goldene Gans, der süße Brei, die beiden Wanderer, das Hirtenbüblein u. v. a. Wie gern hören doch unsere Lieblinge diesen allerliebsten Erzählungen zu! Eine Menge bedeutender Dichter berichtet noch im Alter mit heller Freude über diesen Genuß. Schon die Erzählung an sich hält die Gemüter warm, den Geist in Spannung. Wie schön aber, wenn die Deutung gegeben wird; diese Deutung wußten die Kinder unserer Vorfahren zweifellos; denn in älteren Zeiten waren die Märchen viel plastischer und mythenvoller als jetzt, wo die Grimmschen sogar von Lesebuchschreibern oft verwässert werden (z. B. wird in „Rotkäppchen" statt „Dirne" Mädchen gesagt. Wie töricht! Man will das sittliche Gefühl nicht reizen!). Darum finden unsere Kinder von selbst die Deutung nicht. Sie muß ihnen gegeben werden. Greifen wir eins, z. B. Dornröschen, heraus. Bei diesem und bei Frau Holle deuten einige Züge auf den alten Naturmythos, so die 13 Frauen (die 13 Monate des germanischen Jahres), die böse Frau das Schicksal, die Waberlohe oder die Hecke ist der Winterzwang, die Prinzen, die hangen blieben, sind die ab und zu, aber verfrüht eintretenden Tage mit Sonnenschein, die 100 Jahre sind die 100 Wintertage mit strenger Kälte; der rettende Prinz ist der Frühlingshauch, der Zeitpunkt des Kusses ist der Tag der siegenden Sonne, d. i. die Wintersonnenwende[1]), der Kuß selbst der wärmende, belebende

[1]) Vgl. das treffliche Büchlein von Franz Kießling „Das deutsche Weihnachtsfest in seinen Beziehungen zur germanischen Mythe" (Wien 1902, Bund der Germanen).

Digitized by Google

Lichtschein der Sonne, die Wirkung – dort Erwachen – hier Erwachen der Saaten und Sprießen der Blumen; das Augenaufschlagen ist das „Ausschlagen" der Bäume, das Aufbrechen der Knospen, das Aufblühen der Blüten; das Regewerden im Schloß stellt dar den Beginn der Feldarbeiten, die Pferde rühren sich am Pfluge, die Fliegen kriechen weiter – die Insekten, die den Winter über schliefen, kommen hervor, das große Fest der Vermählung ist das Freudenfest der Kinder. Bei genauem Hinsehen enthält dieses Märchen den Lieblingsgott, den Lieblingshelden, das Lieblingsfest des Volkes.

Tiefsinnige Geschichtsschreibung, die mit Volksgut wuchern muß, würde das schlafende Dornröschen mit der Germania deuten. Sie ruht seit Barbarossas Tode. So mancher Held hat sie zu neuem Leben erweckt, doch keinem gelang es, die holde Maid zu küren. Man kann bei genauer Kenntnis unserer Geschichte die Helden aufzählen, die Jahre ihres Pochens angeben. Ein blutjunger Recke, der nach Minneluft der Germania verlangte, war Konradin, dessen Schicksal zu bekannt ist. Die letzten Helden waren im 19. Jahrhundert die Kämpfer des Befreiungskrieges, die schon die Hecke durchbrochen hatten und schon in den Vorhöfen zum Einheitstempel eindrangen: Von den Schwerterschlägen und dem Schilderklingen 1813, von der allgemeinen Liebe zueinander schien Zug bis zur schlafenden Königin zu dringen; ihre längste Schlafzeit war vorbei, es war nur ein halbes Wachen, schon neigte sich ihr lockiges Haupt nach der Seite, der Busen schlug höher, der Puls rascher. Aber noch erwachte sie nicht. Die Weckrufe waren nur Notrufe, die nicht zu ihrem Herzen drangen; sie nickte wieder ein, fester als in den letzten Tagen. 1848 versuchten hochedle Männer mit begeisterten Gesängen die Holde zu wecken, umsonst! Sie will durch einen feurigen Kuß geweckt sein. Den erhielt sie 1871. Da zog der eiserne Siegfried mit dem rechten Mannesmut vor ihr Schloß und drang hindurch im Sturm und küßte sie wach.

Gar manche andere Deutung der Erkenntnis ließe sich finden. Das eingeschlossene Dornröschen ist das Endgeheimnis, die beseligende Ruhe, der Ruhepunkt des Seins, die Krone des Lebens, das Geheimnis der Wissenschaften und Künste. Wer eins von diesen Gütern erringen will, muß kämpfen gegen die Dornen, muß sich hindurchwinden an rechter Stelle, zur rechten Zeit. Keine Frucht läßt sich zur unrechten Zeit süß an. „Keine Rose ohne Dornen". –

Digitized by Google

V.

Daß unsere Feste und sehr viele Gebräuche auf unsere Vorfahren zurückgehen, mögen die Namen Weihnachtsfest (= Julfest), Osterfest (Fest der einziehenden Frühlingsgöttin Ostára – der Name ist geblieben), Pfingsten (das altgermanische Fest der Sommersonnenwende), die Zwölften, die Wochentage beweisen. Ebenso sind unsere besten Vornamen germanischen Ursprungs. Will man sie verstehen, so muß man auf germanische Bräuche eingehen.[1]) Man vergleiche unsere Namengebung mit der durch den germanischen Vater. Beizeiten schon, wenn der neue Deutsche in seinem Nahen sichtbar ward, suchten Vater und Mutter nach dem geeignetsten Namen. Man ahmte nie nach, vor allem nahm niemand fremde Namen. Den Namen paßte man nach Möglichkeit dem Kinde an nach seinen körperlichen und umgebenden Verhältnissen, nach seinen Anlagen, nach seiner Stärke oder Schönheit. So sind die tiefsinnigen Namen entstanden, die es wert sind, von unseren Besten getragen zu werden. Man vergleiche irgend ein etymologisches Wörterbuch!

Ich behaupte sogar, unsere Sprache wäre nicht so abgegriffen, wenn wir unsere Vorfahren besser ehrten. Wer denkt sich heute bei dem Worte Elend, das so oft gebraucht wird, die Urbedeutung des Weinens in der Fremde. Das Wort erquickt dürfte auch vielen Gebildeten nicht begriffsklar sein. Diese zwei Beispiele nur dazu, um anzuregen.

Die Gesamtausführung will unsere Vorfahren im allgemeinen werten und auf sie hinweisen. Ein Rückblick lehrt, daß sie eine der höchstentwickelten, tiefinnerlichsten Herzensreligion hatten, die sich nicht nur gelegentlich zur Schau stellte, sondern die Quelle zu Taten war. So steht das Volk in einziger Sittlichkeit da. Das Leben dieser Vorfahren, ihre Geistes- und Gemütserzeugnisse sind ebenbürtig allen fremdländischen. An ihnen kann man „Lebensführung" lernen – im Geiste Emersons.

Weil unsere Väter in jeder Hinsicht den Lateinern, Griechen und Juden nach religiöser, sittlicher und mannhafter Seite mindestens gleichstehen, häufig sie sogar überragen, ist es eine berechtigte Forderung, eine Ehren- und Kindespflicht, wenn sie in der Schule im ersten Treffen stehen. Für die Erziehung unserer Jugend sind unsere Väter zunächst zu betrachten. Die Gymnasien versündigen sich am deutschen Volk, am heiligen Deutschtum, wenn sie nicht unsere Kinder mit deutscher Milch

[1]) Eine gediegene Auslese bietet Fr. Kießling in seinem „Kleinen Merkbüchlein für Deutsche in Deutschland". (Wien 4, Kettenbrückengasse, Bund der Germanen.)

Digitized by Google

nähren. Ohne zu wollen, geben sie ihnen gärend Drachengift, das nur böse Früchte keimen läßt.

VI.

Um unsere Väter in den Schulen recht zu werten, seien folgende Vorschläge gemacht:

1. Volks- und höhere Schulen und alle Bildungsanstalten lehren die Jugend unsere Vorfahren in umfassender Weise schätzen.

a) Alle Schulen bringen ihren Schülern die germanischen Götter- und Heldensagen zum vielseitigen Verständnis und zur lebhaften Gemütsaufnahme.

b) Altgermanisches Volkstum (Sitten, Gebräuche, Feste, Lebensanschauung, Sprache, Geschichte) kennen alle Schulen.

2. a) In höheren Schulen werden zunächst nur germanische Geistes- und Gemütsschätze geboten. Erst, wenn ein reicher Kreis beherrscht wird, mag die Einführung in lateinische und griechische Poesie erfolgen. Bis zur Obertertia hinauf ist griechische und lateinische Poesie nicht zu geben, da sie nur das Eindringen in unser Volkstum schädlich beeinflussen oder in der Verarbeitung hemmen würde.

b) In Volks- und niederen Schulen sind auf der Unterstufe (1. und 2. Schuljahr) und in den folgenden zwei Schuljahren, also bis zum 10. Lebensjahr, nur Stoffe des Volkstums zu bieten. Die jüdischen Sagen und Geschichten treten spärlich mit dem 5. Schuljahr auf; doch dürfen sie nach dem Umfange die Stoffe des Volkstums nie überwuchern.

3. Den Schülern sind an allen Schulen, höheren und niederen, Bücher mit altem Volksgut in die Hand zu geben.

a) Das Gymnasium hat eine klassische (= mustergültige) Bearbeitung der Edda, etwa die von Simrock oder Jordan, eine Prosadarstellung der germanischen Götterlehre, für die oberen Klassen etwa Felix Dahns Walhall oder Simrocks Handbuch, Schmitz' Dichtung „Bruderbund", Jordans und Hebbels Nibelunge, die germanischen Dichtungen Lienhards und Wachlers, eine Gesamtdarstellung der Heldensagen in Händen. Wo angängig, sind Ausgaben im Urtext zu benutzen, besonders bei mittelhochdeutschen Dichtungen.

b) Die Volksschulen haben Schulausgaben der Götter- und Heldensagen in Händen.

4. Reichliche Verwertung der zugehörigen Dichtungen Felix Dahns und anderer Dichter ist notwendig.

Digitized by Google

5. Die Märchenwelt ist zu erweitern und in Schulausgaben festzulegen.

„Du glaubst an Hindernisse? Hindernisse findet
Nur der, der an sie glaubt."
„Die Tat soll deine Zunge sein!"
(Otto Ludwig, Die Makkabäer.)

„Gedenke, daß du ein Deutscher bist!" (Gr. Kurfürst.)

Zur Kritik der Göbnerschen Ansichten über Zählmethode, Rechenmaschinen und das Wesen der Zahl.[1])

Von Rudolf Knilling, Oberlehrer in Traunstein (Bayern).

Göbners frische, schneidige Abhandlung im Aprilheft unserer „Neuen Bahnen" scheint Ben Akibas Wort „Nichts Neues unter der Sonne" Lügen zu strafen. Werden doch in derselben Ansichten entwickelt, welche sich durch eine geradezu verblüffende Neuheit oder Originalität auszeichnen. Zum Beweise erlaube ich mir daraus folgende Sätze zu reproduzieren: „Die Zahl ist ja weiter nichts wie ein unendlich kleiner Tag"; „Die Zahl ist die Zeit zwischen Ein- und Austritt eines Dinges im Bewußtsein, also die Zeit, in der wir ein Ding empfinden, kurz die Dauer einer Empfindung"; „Der Tag ist die Dauer der Empfindung der Sonne, mithin eine besondere Art der Zahl"; „Irreführend ist es auch, wenn man 3, 5, 6 Kugeln auf einmal verschiebt und die betreffenden Zahlen sagen läßt. Denn da die Kugeln gleichzeitig ins Bewußtsein treten, erlebt das Kind nur eine Eins, wie ja auch mehrere Sonnen, die gleichzeitig ihren Tagebogen abwandelten, nur einen Tag begrenzen würden"; „Die 5 ist etwas anderes als 5 Kugeln, wie der Tag etwas anderes ist als die Sonne"; „Für verrückt würde man einen halten, der den Sonnabend durch 7 Sonnenbilder verdeutlichen wollte. Aber daß die Sieben durch 7 Kugeln veranschaulicht werden muß, gilt als ererbte hohe pädagogische Weisheit"; „Einen Unterschied begründet auch das nicht, daß die Tage immer nur durch die eine Sonne, die Zahlen aber durch gleichartige Einheiten einer Menge erzeugt werden; man kann ja auch ein Ding mehrmals zeigen, und die Zahlen entstehen genau so deutlich wie sonst".

Wer aber die eben angeführten Behauptungen kritischen Blickes prüft, wird finden, daß sie samt und sonders aus der falschen Analogie, wonach die Zahl nichts weiter als ein unendlich kleiner Tag sei, gefolgert wurden. Sie lehren uns also nur das eine, daß unpassende Vergleiche in ihren

[1]) Vergl.: Die Verwendung der Rechenmaschine widerspricht dem Wesen der Zahl. Von Oskar Göbner, Oberplanitz. (Neue Bahnen. 17. Jahrgang 1905/06. Heft VII, April 1906. S. 291–296.)

Digitized by Google

Konsequenzen zu höchst wunderlichen, seltsamen, bizarren Schlußfolgerungen führen können. Diese Erkenntnis ist jedoch sicherlich nichts Neues.

Übrigens bildet die Göbnersche Gleichstellung von Zahl und Tag, auf welche er bezeichnenderweise kurz vor Einschlafen verfiel, nur nebensächliches Beiwerk, sie macht aber keineswegs den Hauptinhalt oder Kern seiner Abhandlung aus.

Als wahrhaft bemerkens- und beurteilenswert erweist sich dagegen

1. daß Göbner sich zur „reinen Zählmethode" bekennt,

2. daß er den Gebrauch der Rechenmaschine als unnötig, erschwerend, schädlich verdammt und noch den Tag zu erleben hofft, „an dem in keinem Schulhause mehr ein solches Lehr- oder richtiger Verschleierungsmittel zu finden ist",

3. daß er den Zahlbegriff mit dem Begriff oder der Anschauung der Zeit (beziehungsweise Dauer) identifiziert und

4. daß er außer der Zeit auch noch die Empfindung als wesentlichen Inhalt der Zahl erklärt.

Die „reine Zählmethode" wurde aber bereits im Jahre 1882 von H. Lüdemann, Schulvorsteher in Bremen, in seiner interessanten Schrift „Der erste Rechenunterricht. Ein Handbuch für Lehrer" entwickelt und dann in Fachzeitschriften energisch vertreten und verfochten, namentlich im „Pädagogium", das zwei längere, gegen meine Person gerichtete Artikel von H. Lüdemann veröffentlichte, nämlich „Zur Reform des Rechenunterrichts" (Pädagogium 1884, Seite 557–561) und „Das Zählen, die Zahl und das Rechnen" (Pädagogium 1885, Seite 532–540). Daß sodann bei der reinen Zählmethode Rechenmaschinen entbehrt werden können, hat ebenfalls schon H. Lüdemann sowohl in seiner Broschüre wie auch in seinen polemischen Abhandlungen wiederholt dargetan. H. Lüdemann war es auch, welcher Arthur Schopenhauers zahlphilosophische Überzeugungen, denen zufolge die Zahlen „Normalanschauungen in der Zeit", d. i. also zeitliche Größen wären, zuerst für den Rechenunterricht in der Volksschule praktisch zu verwerten suchte. Die Göbnersche Abhandlung ist also in der Hauptsache nur eine bloße Reproduktion der H. Lüdemannschen Ansichten und Bestrebungen. Was endlich den letzten der von uns als bemerkens- und beurteilenswert bezeichneten vier Punkte betrifft, so sei hier bloß erwähnt, daß Dr. A. W. Lay in seinem „Führer durch den ersten Rechenunterricht. Naturgemäßes Lehrverfahren, gegründet auf psychologische Versuche und angeschlossen an die Entwicklungsgeschichte des Rechenunterrichts" (Karlsruhe, Verlag von Otto Nemnich, 1898) schon vor acht Jahren die Empfindung als das wichtigste Ingredienz der Zahl bezeichnete und zwar mit folgenden Worten: „Da die Zahlvorstellungen sich an den räumlichen und zeitlichen Dingen entwickeln, da alle Dinge ohne Ausnahme nach der Zahl aufgefaßt werden können, da aber alle Dinge als Vorstellungen in unserem Bewußtsein existieren, da alle Vorstellungen Erregungen der Sinnesorgane oder solche des Nervensystems überhaupt, also Empfindungen zur Voraussetzung haben und Empfindungen selbst zahlenmäßig aufgefaßt werden können, so muß das wesentliche Element der Zahlvorstellungen in der Empfindung zu

Digitized by Google

finden sein." — Göbner hat demnach, von seinen paradoxen Vergleichen zwischen Zahl und Tag als belanglos abgesehen, überhaupt nichts Neues gebracht.

Es fragt sich nun, ob seinen Ansichten über Zählmethode, Rechenmaschinen und das Wesen der Zahl, wenn sie auch keinen Anspruch auf Neuheit zu erheben vermögen, nicht doch wenigstens Wahrheit zuerkannt werden muß.

Ehe ich mich aber an die Beantwortung dieser Frage wagen will, möchte ich ein paar persönliche Bemerkungen einflechten.

Göbner behauptet in seiner Einleitung, er sei zur „reinen Zählmethode" „durch einen Artikel Knillings im Pädagogium" angeregt worden. Dem liegt offenbar eine Verwechslung oder ein Mißverständnis zugrunde. Das „Pädagogium" veröffentlichte von mir folgende Arbeiten: „Die eigentümliche Natur des Zählens, zugleich eine Erwiderung auf die Lüdemannsche Kritik meiner Schrift" (Jahrgang 1885, Seite 255—266 und Seite 329—338), „Eine tatsächliche Berichtigung" (Jahrgang 1886, Seite 230—232) und „Zur Rechtfertigung und Verteidigung meiner rechenmethodischen Ansichten und Bestrebungen. Replik auf den Mittenzwenschen Artikel." (Jahrgang 1887, Seite 183—188). In den zwei ersten Arbeiten kämpfte ich aber auf das entschiedenste gegen Lüdemanns „reine Zählmethode" an, während ich im dritten Artikel gegen Mittenzwey zu beweisen versuchte, daß der Rechenunterricht unmöglich jenen hohen formalbildenden Wert haben könne, den man ihm allgemein beimißt. Aus keinem dieser drei Aufsätze aber kann Göbner die Anregung zu seiner „reinen Zählmethode" empfangen haben. Dagegen dürfte kaum zu bezweifeln sein, daß er damals die Lüdemannschen Artikel gelesen und sich deren Inhalt ganz und gar zu eigen gemacht hat. — Göbner glaubt sodann bedauern zu sollen, „daß aus dem Paulus wieder ein Saulus geworden war, der fast alles, was ihm sein Tag von Damaskus gebracht hatte, wieder verleugnete." Darauf habe ich zu erwidern, daß ich mich noch nie zum Evangelium der reinen Zählmethode bekannte, daß ich letzteres vielmehr noch immer und auf das leidenschaftlichste verlästerte und verfolgte, und daß ich insofern stets Saulus war und Saulus geblieben bin bis auf den heutigen Tag. Freilich mußten sich während der 12 bis 15 Jahre, welche zwischen der Veröffentlichung meines Erstlingswerkes „Zur Reform des Rechenunterrichts" (München, Theodor Ackermann, 1884 und 1886) und meiner „Naturgemäßen Rechenmethode" (München und Leipzig, Rudolf Oldenbourg, 1897 und 1899) liegen, meine Ansichten und Überzeugungen wesentlich klären, ausreifen, verbessern. „Gar manche tollkühne Behauptung, mit welcher ich ehemals nur den berechtigten Unwillen erfahrener und bedächtiger Schulmänner zu erregen vermochte, wurde inzwischen von mir selbst als irrtümlich oder einseitig erkannt und aufgegeben; mancher andere Gedanke dagegen, der sich in der ‚Reform usw.' kaum angedeutet fand, wurde weiter entwickelt und besser und eingehender begründet." Was meine Erstlingsschrift jedoch schon unbestreitbar Gutes, Zweckdienliches, Wahres enthielt, wurde beibehalten und in das spätere und reifere Werk hinübergenommen. — Endlich beklagt sich Göbner noch „über die langen unklaren Ausführungen am Anfang" meines Buches und schüttelt den Kopf

Digitized by Google

„über den riesigen Optimismus, der da gehofft hat, daß man so etwas verstehe". Ich antworte darauf mit den Worten, welche ich meinem „I Abschnitt: Über die wahre Natur der Zahlen" selbst vorausgeschickt und mit welchen ich zugleich bequeme Leser vor der Lektüre dieses schwierigen Teiles gewarnt habe. Sie lauten: „Trotz aller Mühe, die ich mir geben will, um die abstrakten Gedanken in ein anmutendes Gewand zu kleiden, werden meine Ausführungen und Erörterungen doch dem einen oder anderen meiner wertgeschätzten Leser noch immer viel zu philosophisch erscheinen. Ich fürchte darum, daß ich gar manchen gegen meinen Willen langweilen werde, langweilen muß. Die Ursache davon dürfte indes in der eigentümlichen Beschaffenheit der zu behandelnden Materie liegen. Die Philosophie der Zahlen ist eben ein hyperabstraktes Gebiet, in welchem sich nur derjenige heimisch fühlen kann, dem der Hang zum Philosophieren und Theoretisieren gleichsam angeboren ist." [1]) Außerdem berufe ich mich auf die vielen anerkennenden Urteile, welche von berufenen Kritikern in der Fachpresse über meine „Naturgemäße Rechenmethode" gefällt worden sind. Zugleich gestatte ich mir, den verehrlichen Lesern die Anschaffung und Lektüre meines Werkes „Die naturgemäße Methode des Rechenunterrichts in der deutschen Volksschule. Ein neues theoretisch-praktisches Handbuch. Neue billige Ausgabe. I. Teil: Die psychologischen Grundlagen der naturgemäßen Rechenmethode. Gr. 8^0. XII u. 372 Seiten, brosch. 2,50 Mk. II. Teil: Der Aufbau der naturgemäßen Rechenmethode. Gr. 8^0. XVI u. 266 Seiten, brosch. 1,50 Mk. München und Leipzig, Verlag von R. Oldenbourg" hiermit angelegentlichst zu empfehlen. Sie mögen dann selbst entscheiden, ob Göbners absprechende Kritik berechtigt ist oder nicht.

Und nun wieder zu unserem eigentlichen Gegenstand!

Was ist also von der „reinen Zählmethode" wie auch von der stolzen kategorischen Behauptung „Die Verwendung der Rechenmaschine widerspricht dem Wesen der Zahl" vernünftigerweise zu halten?

Diese Frage dürfte ich schon vor mehr als 20 Jahren in meiner Abhandlung über „Die eigentümliche Natur des Zählens, zugleich eine Erwiderung auf die Lüdemannsche Kritik meiner Schrift" befriedigend beantwortet haben. Man erlaube mir darum, das damals Gesagte hiemit wortgetreu zu reproduzieren: „Herr Lüdemann unterscheidet zwischen einem Zählen, das ‚durch regelmäßige Wiederholung desselben Vorganges', und einem anderen, das ‚durch gegenwärtige Gegenstände' veranlaßt wird. Um diese Unterscheidung völlig klar zu machen, ist es wohl am besten, wenn wir Herrn Lüdemann selbst sprechen lassen. Er sagt: ‚Die Zahl wird also angeschaut in, mit und unter der Tätigkeit des Zählens. Bieten Gegenstände [2]) Anlaß zu dieser Tätigkeit, so muß nicht nur eine Abstraktion von allen Eigenschaften, Zuständen und Verhältnissen, derselben bis auf die Affektion unserer Sinne stattfinden, sondern das räumliche Nebeneinander muß auch in ein zeitliches Nacheinander verwandelt werden. Die erste dieser Funk-

[1]) Rud. Knilling: Die naturgemäße Methode des Rechenunterrichts. I. Teil. Seite 15.

[2]) Statt des Wortes „Gegenstände" kann man auch „Rechenkörper" oder „Rechenmaschinen" setzen. Der Sinn bleibt der gleiche. Rud. Knilling.

Digitized by Google

tionen ist nicht in dem Grade, die letzte gar nicht erforderlich, wenn eine Wiederholung desselben Vorganges das Zählen veranlaßt. Somit dürfte selbst unter der Voraussetzung, daß jene Funktionen mit der größten Leichtigkeit erfolgen, die Tätigkeit des Zählens, hier die Einübung der Zahlennamen, am leichtesten dadurch zu verursachen sein, daß den Schülern ein Vorgang in regelmäßiger Wiederholung vorgeführt werde. Ein solcher Vorgang ist das Zählen selbst, zumal wenn es taktmäßig vollzogen wird. Herr Lüdemann will also vor allem das Einüben der Zahlwörter, aber ohne dabei an Sinnendinge anzuknüpfen oder auch nur auf solche hinzuweisen, betrieben haben. Doch gerade diese Art des Zählens, welche ich das reine Zählen, das Zählen, das sich selber zählt, das Zählen ohne sinnlichen Hintergrund, das Zählen in bloßen Worten oder auch, da es vorzugsweise von den mittelalterlichen Rechenmeistern geübt worden ist, das Zählen der alten Schule nennen möchte, halte ich für die denkbar schlechteste. Nach meiner Ansicht ist sie überhaupt kein Zählen, sondern ein bloßes Sprechen, da sie ja dem Geiste nichts bietet, woran er wirklich fortschreiten könnte, und da sie auch zu keinem eigentlichen Ergebnisse führt. Was soll denn auch durch ein solches Zählen erreicht werden? Etwa eine Vorstellung? Aber die Vorstellung von was? Vielleicht von Zeitteilchen oder Momenten. Doch sind diese nicht schon entschwunden, wenn der Zählende an seinem Ziele, also etwa bei dem Worte 10 oder 100 oder 1000, anlangt? Muß darum dieses Zählen nicht resultatlos bleiben? Und kann es, wenn es lange geübt wird, im Kinde eine andere Empfindung hinterlassen, als jene der Langeweile oder des Überdrusses? Das Zählen in bloßen Worten ist geisttötend. Es ist zu vergleichen den Flügelschlägen eines Vogels, dessen Schwungfedern beschnitten sind und welche darum das arme Tier, so sehr es sich auch quält, doch nicht von der Stelle bringen; nie und nimmer darf es in unseren Schulen eingeführt oder darin geduldet werden. — Dem bloßen Aufsagen der Zahlnamen, das ich, wie gesagt, überhaupt nicht als ein Zählen gelten lassen kann, ziehe ich das Zählen wirklicher Vorgänge (Schritte, Pendelschläge u. dergl.) und diesem wiederum das Zählen von greifbaren oder doch wenigstens anschaubaren Dingen (Fingern, Kugeln, Strichen) vor.[1]) Ja, ich möchte gerade mit letzterem und nur mit ihm den ersten Rechenunterricht eingeleitet sehen; denn dasselbe allein ist den Anfängern ohne weiteres verständlich und es allein führt zu einem tatsächlichen Fortschreiten, nämlich zu einem Fortschreiten an wirklichen Gegenständen, sowie zu einem greifbaren Endergebnis. Wenn unser Schüler während des Zählens Striche zieht oder die Kugeln an der Zählmaschine verschiebt, so wird ihm doch ganz sicher der Zählvorgang klar, es kommt ihm zum Bewußtsein, daß das Zählen in einem successiven Ansammeln der Mengen besteht, und wenn er dann zuletzt die Reihe von abgezählten Strichen oder Kugeln überschaut, so wird er gewahr, daß seine Tätigkeit nicht umsonst

[1]) Statt „Zählen von Dingen" läßt sich selbstverständlich wieder „Zählen an einer Rechenmaschine" einfügen; denn wer für das erstere eintritt, hat sich damit schon für den Gebrauch oder die Zulässigkeit von Rechenmaschinen, d. i. von Vorrichtungen zu einer möglichst leichten Handhabung der zu zählenden Dinge entschieden. Rud. Knilling.

Digitized by Google

gewesen ist, er wird sich derselben freuen, und zwar umsomehr, je länger jene Reihe ist, denn er erblickt ja in ihr den Gradmesser seines Fleißes wie seiner Geschicklichkeit." [1])

Göbner könnte nun entgegnen: Meine Ansichten und Überzeugungen bezüglich der Zählmethode und der Entbehrlichkeit und Schädlichkeit der Rechenmaschinen leiten sich denknotwendig ab aus meiner philosophischen Erkenntnis vom Wesen der Zahl. So lange diese nicht als irrtümlich erwiesen ist, so lange bin ich auch nicht widerlegt.

Und dieser mögliche Einwand zwingt mich, schließlich noch Göbners zahlphilosophische Meinungen einer kurzen, aber, wie ich hoffe, lehrreichen und heilsamen Kritik unterziehen zu müssen.

Wie bereits im vorstehenden einmal angedeutet wurde, setzt sich die Göbnersche Definition des Zahlbegriffes aus zwei verschiedenen Bestandstücken zusammen, nämlich einerseits aus der Schopenhauer-Lüdemannschen Überzeugung, wonach die Zahlen nur im Zählen, d. i. in einem successiven zeitlichen Nacheinander, angeschaut und erkannt werden könnten und darum auch zeitliche und zwar nur zeitliche Größen wären, andererseits hat sie den Gedanken Lays, demzufolge die Empfindung ein wesentliches Element der Zahlvorstellung ausmache, in sich aufgenommen.

Die Göbnersche Definition „Die Zahl ist die Dauer einer Empfindung" enthält also, wie ebenfalls schon früher bemerkt wurde, nichts Neues; aber sie verschleiert und verdunkelt die übernommenen klaren plausiblen Gedanken und gestaltet diese überdies, da sie zwei grundverschiedenen Überzeugungen entstammen, die sich nie und nimmer widerspruchslos vereinen lassen, zu einem logischen Zerrbild, zu einer hermaphroditischen Mißgeburt, und das muß doch gewiß gerügt und geahndet werden.

Ich behauptete soeben: Göbner verschleiere und verdunkle die übernommenen klaren plausiblen Gedanken. Dies läßt sich zunächst bezüglich der Schopenhauer-Lüdemannschen Ansichten auf das überzeugendste dartun. Schopenhauer und Lüdemann behaupten, daß die Zahlen „in, mit und unter" der Tätigkeit des Zählens angeschaut würden und folgern daraus, daß sie demnach „Normalanschauungen der Zeit" und darum selbst zeitliche Größen seien. Diese Meinung beruht zwar, wie ich in meiner wiederholt erwähnten Abhandlung „Die eigentümliche Natur des Zählens" (Pädagogium, VII. Jahrgang, 1885), und in meiner „Kritischen Beleuchtung von Arthur Schopenhauers zahlphilosophischen Ansichten" (Deutscher Schulwart, 1885, Seite 385 – 410) eingehend bewiesen haben dürfte, auf einem Irrtum, aber dieser Irrtum gibt doch wenigstens einen verständlichen Sinn und regt überdies mächtig zum Denken und Forschen an. Wie anders nimmt sich dagegen die Göbnersche Definition aus! Wenn Göbner die Zahl als „Dauer" erklärt, so gesteht er damit zwar ebenfalls zu, daß sie etwas „Zeitliches" oder eine „zeitliche Größe" ist; aber wie tot und nichtssagend und zugleich wieder wie unbestimmt und vieldeutig ist der Begriff der „Dauer" im Vergleich zu dem lebensvollen, bestimmten und widerspruchslosen Schopenhauer-Lüdemannschen Begriff des „zeitlichen Nacheinanders"! Hat also Göbner, indem er statt des Begriffes der „zeitlichen Succession" jenen der „zeitlichen Dauer"

[1]) Pädagogium. VII. Jahrgang, 1885. S. 333 u. 334.

Digitized by Google

einsetzte, nicht einen an sich klaren und verständlichen Gedanken unnötigerweise verdunkelt und verschleiert? — Auch der Gedanke des Dr. W. A. Lay, wonach die Zahl die Empfindung, beziehungsweise eine Mehrheit gleichzeitiger oder aufeinanderfolgender Empfindungen zur Voraussetzung habe, zeichnet sich durch Klarheit und Verständlichkeit aus. Göbner aber definiert die Zahl nicht wie Lay als „Empfindung" eines oder mehrerer existierender Etwas, er bezeichnet sie vielmehr als „die Dauer der Empfindung" und verwandelt damit eine an sich deutliche und sinnvolle Vorstellung wiederum in ihr Gegenteil.

Die Schopenhauer-Lüdemannsche Ansicht und der Gedanke Lays lassen sich aber auch nicht vereinigen. Indem nun Göbner das Unmögliche versucht, schafft er, wie ich oben ebenfalls schon behauptet habe, nur ein logisches Zerrbild, eine hermaphroditische Mißgeburt. Entweder muß sich Göbner für Schopenhauer-Lüdemann entscheiden, also die Zahl als eine rein zeitliche Größe erklären und darum den Gebrauch von Rechenmaschinen als unnötig und erschwerend verdammen, oder er muß sich zu der Ansicht Lays bekennen und dann konsequent mit ihm weiter schließen: Die Zahl ist also die Empfindung eines oder mehrerer Dinge. „Daraus folgt: Was die Auffassung der Dinge fördert, das fördert auch die Zahlvorstellung; je deutlicher, klarer und lebendiger die Anschauung von Dingen gestaltet wird, um so deutlicher, klarer und lebendiger wird auch die daran gewonnene Zahlvorstellung.[1]) . . . Das Bewußtsein von der Existenz körperlicher Dinge und somit die Zahlvorstellungen werden umso lebhafter, wenn die Körper nicht bloß durch den Gesichtssinn, sondern vornehmlich durch den Tastsinn empfunden werden; der Widerstand führt uns zur Annahme von etwas Fremdem, von etwas, was wir nicht selbst sind, zur Erkennung eines Gegenstandes. Der Widerstand, den die Reize in den Sinnesorganen finden, ist gering; der Widerstand gegen unsere Bewegungen (beim Tasten) ist aber ‚handgreiflich' und überzeugt am meisten von der Existenz der Dinge.[2]) . . . Die Sprache schon drückt durch das Wort begreifen und handgreiflich aus, welche hohe Bedeutung der Tastsinn für die Erkenntnis hat; durch unsere Versuche, durch den Blindenunterricht ist unwiderleglich bewiesen, daß der Tastsinn in ausgiebigster Weise für die Bildung der Zahlvorstellung benutzt werden könne. . . . Und schließlich ist daran zu erinnern, daß verknüpfte Vorstellungen, also Gesichts- und Tastvorstellung verbunden, besser im Gedächtnis haften und leichter in Erinnerung gerufen werden können."[3]) Alle diese Erwägungen führen zu dem Ergebnisse, daß beim Rechenunterrichte Rechenmaschinen gebraucht werden müssen und zwar möglichst sinnenfällige und handgreifliche Rechenmaschinen, welche nicht bloß dem Auge etwas zum Schauen, sondern auch den Fingern etwas zum Greifen und Tasten bieten. — Göbner will aber in seiner zwitterhaften Definition die zwei so verschiedenen Standpunkte, den Schopenhauer-Lüdemannschen und den Layschen, miteinander vereinigen. Das geht jedoch nie und nimmermehr an. Denn man kann nicht zugleich Gegner und Anhänger der Rechenmaschinen sein. Da heißt es, sich entweder für das oder andere entscheiden.

[1]) Dr. W. A. Lay: Führer durch den ersten Rechenunterricht. S. 96.
[2]) Dr. W. A. Lay: A. a. O., S. 103.
[3]) Dr. W. A. Lay: A. a. O., S. 113.

Digitized by Google

Das Zeichnen als methodiſches Hilfsmittel.

Durch die Kunſterziehungstage iſt eine Bewegung innerhalb der deutſchen Pädagogik eingeleitet worden, die in ihren letzten Zielen eine Einſchränkung der übermäßigen und einſeitigen Gedächtnis- und Verſtandeskultur verfolgt

und die mit einer Umwandlung unſerer Lernſchule in eine Arbeits- und damit Erziehungsſchule ernſtlich beginnen will und auch bereits begonnen hat. Die Schule der Zukunft wird nicht mehr die Aufgabe haben, toten Gedächtnisſtoff dem Kinde zu oktroyieren, ſondern ſie ſoll die in jedem Kinde ſchlummernden Kräfte wecken und ſtärken, um ſo Männer und Frauen

heranzubilden, die den tauſendfältigen Aufgaben des Lebens mit eigenem Urteile gegenüberſtehen, die ſich ſelbſttätig an der Löſung dieſer Aufgaben beteiligen, die den Errungenſchaften der modernen Kultur Verſtändnis entgegenbringen, an den edelſten Erzeugniſſen des Menſchengeiſtes ſich erfreuen und damit neue Kraft ſchöpfen zum Kampfe ums Daſeins, den nun einmal jeder Menſch durchkämpfen muß.

Digitized by Google

Die einseitige Betonung des Wissens hat in der Schule mit Naturnotwendigkeit zur einseitigen Pflege des abstrakten, mit Begriffen operierenden Denkens geführt, das losgelöst von den Dingen über denselben schwebt, und zur Vernachlässigung des anschaulichen und anschauenden Denkens, das in den Dingen lebt. Das Wissen hat in seiner bevorzugten Stellung das Können unterdrückt und in seiner hohen Bedeutung nicht zur Geltung kommen lassen.

Das soll anders werden in der Zukunft.

Eine gründliche Änderung wird allerdings nur sehr langsam eintreten, denn bevor sich bei uns die richtige pädagogische Erkenntnis in die Praxis

umsetzen läßt, müssen erst viele Instanzen, die mit pädagogischer Einsicht nicht allzusehr beschwert sind, ihr Ja und Amen dazu sagen.

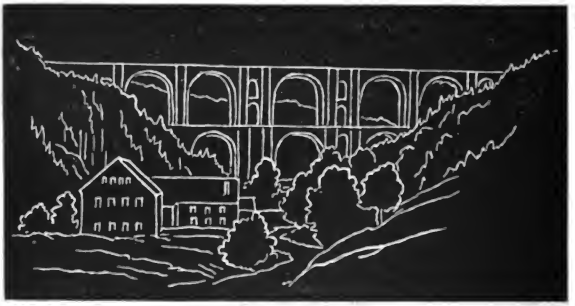
Inzwischen bleibt dem Lehrer nichts weiter übrig, als die ihm bereits jetzt zu Gebote stehenden Mittel zur Erreichung des neuen Zieles stärker im Unterrichte heranzuziehen.

Eins dieser Mittel ist das malende Zeichnen als methodisches Hilfsmittel.

Die Tatsache ist genugsam bekannt, daß durch eine einfache Skizze oft eine viel klarere Anschauung dem Kinde vermittelt werden kann, als viele Worte es vermögen. Das ist der Fall überall da im Unterrichte, wo die Kinder neue Form- oder Raumvorstellungen gewinnen sollen. Der Lehrer ist bei Anwendung dieses malenden Zeichnens insofern in einer angenehmen Lage, als er einem Bedürfnisse der Kinder damit entgegenkommt. Bekanntlich fangen die Kinder sehr frühzeitig an, sich für bildliche Darstellungen zu

Digitized by Google

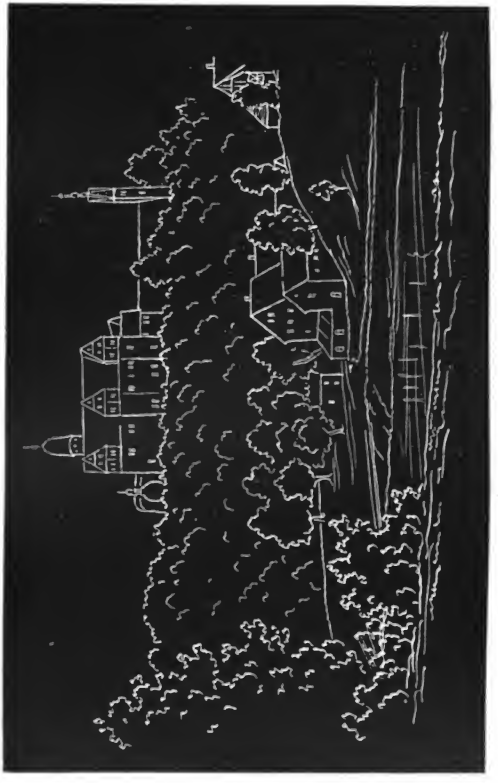
interessieren und ihren Formvorstellungen Ausdruck zu verleihen. Leider wird aber der Tätigkeitstrieb des Kindes nach dieser Seite und damit die naturgemäße Entwickelung seiner Fähigkeit, sich zeichnerisch auszusprechen, durch die Schule unterbunden, denn mit Eintritt in diese läßt erfahrungsgemäß der Trieb zum Zeichnen bedeutend nach oder er hört ganz auf. Das Interesse für zeichnerische Darstellungen des Lehres ist dagegen immer lebendig und wir wären Toren, wollten wir dieses Interesse nicht pädagogisch verwerten. Wenn wir nicht irren, ist die Zahl der Lehrer, die im Unterrichte das malende Zeichnen betreiben, im Zunehmen begriffen. Diese Zahl wird sich noch bedeutend steigern, wenn der Zeichenunterricht an den Seminaren auch weiterhin Verbesserungen erfahren, wenn er besonders den Hauptteil seiner Aufgabe in der Befähigung des Seminaristen für unseren Zweck finden wird.



Die Gelegenheit zum malenden Zeichnen findet sich beinahe in allen Unterrichtsfächern und auf allen Unterrichtsstufen. Ganz besonders dürfte dessen Anwendung in der Naturgeschichte, im Lesen, bei Behandlung der Gedichte — um in die Situation einzuführen —, und in der Geographie (Heimatkunde) zu empfehlen sein. Die Vorteile des malenden Zeichnens haben wir an anderer Stelle seinerzeit kurz dahin zusammengefaßt: Der Unterricht erhält eine plastische Anschaulichkeit, die auf keine andere Art und Weise zu erreichen ist. Durch das langsame Entstehen des Bildes vor den Augen der Kinder in Verbindung mit der unterrichtlichen Behandlung von seiten des Lehrers ist dasselbe in allen seinen Teilen dem Kinde verständlich. Auf jeder Linie hat das Auge des Kindes einmal mit Interesse geruht, und seine Phantasie füllt die Linien aus und ergänzt sie in der Vorstellung zu einem wirklichen Bilde. Das Interesse der Schüler wird im höchsten Grade erweckt und steigert sich dasselbe bei entsprechender unterrichtlicher Behandlung bis zur Spannung, und der Ernst der sonstigen Schularbeit wird in der angenehmsten Weise durch die lebhafte Freude der Kinder an diesen bildlichen Darstellungen gemildert. Die Genauigkeit in der Auffassung

Digitized by Google

wird wesentlich erhöht, das Unterrichtsergebnis bleibt infolgedessen länger im Gedächtnis haften und der Trieb zum Zeichnen erhält einen starken Impuls.



Wir wissen, daß viele, besonders ältere Lehrer, sich aus naheliegenden Gründen an das malende Zeichnen nicht gern heranwagen, aber die Sache ist nicht so schwer als man annimmt, sobald man sich gewöhnt, sich die

Digitized by Google

Zeichnungen, die man benutzen will, durch mehrmaliges Abzeichnen auf der Schiefertafel gedächtnismäßig anzueignen. Es fehlt einem großen Teile der Lehrerschaft tatsächlich nur an dem Mute, sich dieses Hilfsmittels zu bedienen, da man meint, es setze die Anwendung des malenden Zeichnens eine ganz besondere zeichnerische Befähigung voraus.

Eins möchten wir noch hervorheben: Es handelt sich um Hervorhebung des Charakteristischen mit möglichst wenig Linien. Hat der Lehrer das Charakteristische klar erkannt, so wird ihm die Darstellung desselben bei einiger Übung auch gelingen. Dazu kommt, daß schwarze Tafel und Kreide sich zu diesem Zweck in hervorragender Weise eignen. Den Beweis dafür wolle man aus unseren Bildbeigaben[1]) entnehmen, die deutlich die Wirkung an der Tafel erkennen lassen; aus ihnen wird man auch den Wert des malenden Zeichnens für den geographischen Unterricht ersehen. Wir hätten gern noch Beispiele aus den „Zeichenskizzen zum naturkundlichen Unterricht nach biologischen Grundsätzen", die im Auftrage des Münchener Lehrervereins von Franz Engleder bearbeitet worden sind, gebracht, mußten aber des Formates wegen von vornherein davon absehen.

Der neue Stil.

Von Bernhard Riedel.

Neulich las ich eine kleine literaturgeschichtliche Arbeit über die Meister des Stils. Sie gipfelte in den Worten: „Wir müssen wieder zu Goethe hinauf." So gut gemeint diese Worte sind und so wahr, wenn sie richtig verstanden werden, so gefährlich können sie werden, wenn man nicht das Goethesche Rezept für einen guten Stil kennt, nämlich zu schreiben wie man spricht. Diese Gefahr besteht besonders beim Unterricht in der deutschen

[1]) Hiemann, Wandtafelskizzen für den Unterricht in der Vaterlandskunde. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung.

Digitized by Google

Sprache. Das Wort: „Zu Goethe hinauf" hat im Stilunterricht der höheren Schulen so gut wie im Aufsatzunterricht der Volksschulen schon lange Geltung, aber sehr zum Schaden dieses Unterrichts und sehr zum Schaden des deutschen Stils. „Zu Goethe hinauf" hat in dem Unterrichtsbetriebe, den wir alle zumeist genossen haben, und der zum großen Teile auch heute noch herrscht, nur den Sinn: „Schreibe so, wie Goethe geschrieben haben würde." Und die Folge ist eine gekünstelte Sprache, die man wohl schreiben und lesen kann, die aber kein Mensch mehr spricht. Schon die Umgangssprache gebildeter Erwachsener gilt im Aufsatze nicht für hoffähig. Wenn ein Kind sagen will: „Ich habe mich auf eine Bank gesetzt", dann schreibt es mit fast mathematischer Sicherheit: „Ich habe mich auf einer Bank niedergelassen", weil ihm der herkömmliche Stilunterricht diesen Ausdruck als den besseren empfohlen hat. Und solche Beispiele könnte ich aus meiner Lehrerpraxis in Mengen anführen. Daß dieses viel gebräuchliche Verfahren, zu sogenanntem schönen Stil zu führen, auch aus anderen nicht rein pädagogischen Gründen ausgeübt wird, ist natürlich nicht zu leugnen, aber der innerste Grund dafür ist doch wohl der falsch gedeutete Grundsatz: „Zu Goethe hinauf." Mit einem solchen Wort wird das erreicht, was wir haben, eine Mißachtung der gesprochenen Sprache, die erschreckend wirkt. Ein paar Beispiele dafür: Schreibt einer „unsre", dann kann er sicher sein, der Setzer setzt: „unsere", schreibt man „stehn", dann wird gesetzt „stehen", und wie spricht man? Wie barbarisch gekünstelt klingt z. B.: Unsere Singvögel, oder: Ich sah ihn am Fenster stehen. Aber das ists [hoffentlich quetscht mir der Setzer nicht den nicht einmal amtlich vorgeschriebenen Apostroph hier ein], wir sehen nur noch geschriebene Worte und hören sie nicht mehr. Wir sind da so im Banne der Überlieferung, daß man auch hier rufen möchte: „Weh dir, daß du ein Enkel bist." Ein neuer Stil braucht einen neuen Goethe, einen neuen Luther, nicht die beiden alten. Nicht die Sprache der Bibel, nicht die Sprache Luthers darf unser Vorbild sein, sondern der Geist, der diese Sprachen schuf, der muß wieder wach werden. Wir müssen wieder hören lernen, wie wir sprechen, damit wir endlich auch so schreiben lernen. Die vor ein paar Jahren von Göhre herausgegebenen „Denkwürdigkeiten eines Arbeiters" von Fischer wurden fast allenthalben wegen ihrer Sprache gelobt und die Bibel als Quelle dieser Sprachformen bezeichnet. Die Bibel war die Quelle nicht. Berthold Otto bezeichnete sehr richtig als die Quelle der Fischerschen Sprache die Sprechsprache des Volkes und die Klarheit der eigenen Gedanken.

Diese Klarheit des eigenen Gedankens wird aber so wenig in unserm herkömmlichen Aufsatzunterrichte gepflegt, wie die Sprechsprache. Wer von uns gibt so herzhaft wie Scharrelmann Themen, deren Stoffgebiet die Kinder wirklich beherrschen, wer wagts, die Themen überhaupt von den Kindern selbst stellen zu lassen. Unsre Aufsätze sind im besten Falle Unterrichtsresultate; die Schule und ihr Wissensstoff werden notdürftig zusammengekleistert. Woher soll da das Kind eigenen Ausdruck gewinnen, wenn es nicht einmal eigene Gedanken zu produzieren braucht. Ich hatte in diesen Tagen mit meinen dreizehnjährigen Schülerinnen eine kleine Unterhaltung, die diesen Punkt der Stilfrage beleuchtete. Da hatten die Mädchen

Digitized by Google

freiwillig aufgeschrieben, was sie sich aus der Naturgeschichtsstunde gemerkt hatten, und ich gab für die kleinen Arbeiten auf ihren Wunsch hin Zensuren. Auf die Frage: „Ist das die Zensur für den Ausdruck?" antwortete ich etwas gedankenlos: „Nein, für den Inhalt, für das, was du dir gemerkt hast, das ist eine Naturgeschichtszensur." Steht eine andre auf und sagt: „Das ist doch dasselbe, Ausdruck und Inhalt." Sofort entspann sich eine kleine Wechselrede unter den Mädchen. Die, die die „schönsten" Aufsätze bauen, waren der Meinung, daß Ausdruck und Inhalt zweierlei seien; — die, die die besten Aufsätze machen, sagten, Ausdruck und Inhalt sei dasselbe. Ich wills hier halten wie in der Schule und weder der einen noch der andern Partei recht geben. Nur die Fortsetzung dieser Episode will ich noch erzählen. Schreibt da eine folgenden „schönen" Satz ohne jede Hilfe von mir oder jemand anderm: „Dieser (Einsiedlerkrebs) kroch wegen seines noch nicht hart gewordenen Hinterleibes und der vielen Feinde, welche ihn bissen und zwickten, in ein ihm passendes Schneckenhaus." Als ich sagte: „Das ist mir ein bißchen schwer, was meinst du damit?", folgte die Antwort: „Der Krebs hatte noch keinen harten Hinterleib, und er hatte aber auch viele Feinde. Die bissen und zwickten ihn. Deshalb kroch er in ein Schneckenhaus." Sofort lobte die Mehrheit der Kinder diese Formulierung mit den Worten: „Das klingt aber fein." Gegenantwort: „Das klingt doch wie vom Dorfe." Na, ich habe die Gelegenheit benutzt, die Kinder etwas in die Feinheiten des siebenten Gebots einzuführen.

Wie ists aber möglich, daß unsern Kindern, besonders den begabten, der Sinn für die Ehrlichkeit des Ausdrucks so abhanden gekommen ist? Die einseitige Kultur der Sprache unsrer klassischen Weimaraner in unsern Schulen hat wohl die meiste Schuld daran. Wir haben so lange auf deren Sprache gesehen, und so wenig auf sie gehört, daß wir selbst ihnen alles nachmachen können und das auch lehren. Und so haben wirs glücklich vergessen, daß auch ein Schüleraufsatz ein Kunstwerk ist. Vielmehr sehen wir nur noch darauf, daß er eins sein soll, und meinen, er sei eins, wenn er auf den Stelzen der Schriftsprache einhergeht. Und diese falsche Sprachkultur durchdringt unser ganzes Leben. Sie ist auch schuld daran, daß der sogenannte Gebildete sich dem schlichten Manne nicht verständlich machen kann, und umgekehrt die einfachsten bildlichen Redewendungen dieses Mannes fortwährend mißdeutet. So sieht der Lehrer in der Sprache des Kindes nichts als „Läppscherei", wie man geschmackvoll in Leipzig sagen, aber nicht schreiben darf, statt daß er diese Sprache als das dem Kinde allein vollständig verfügbare Werkzeug für die sprachliche Wiedergabe betrachtet. Doch das führt auf das Kapitel der Altersmundart und da ist Berthold Otto kompetenter als ich.

Umschau.

„Glücklich derjenige Lehrer, der sich seinen Inspektionen gegenüber das Gefühl der absoluten Wurstigkeit angeeignet hat." Mit diesen Worten beginnt ein Aufsatz des weiland Mädchenschuldirektors Goerth in Insterburg, den Dittes vor ungefähr 25 Jahren im Pädagogium veröffentlichte. Ich

Digitized by Google

las diesen Satz mit besonderem Interesse, war der Verfasser doch selbst einer von denen, die das Recht und die Pflicht haben zu inspizieren, und er war zu diesem entschiedenen Ausspruche gekommen. Der Satz fiel mir wieder ein, als am nächsten Morgen der Schulinspektor meinen Unterricht mit seiner Anwesenheit beehrte. Ich hatte kurz vorher eine Klasse erhalten, die in bezug auf Disziplin ganz besonderer Anstrengung seitens des Lehrers bedurfte, denn sie war über ein halbes Jahr vikariatsweise durch einen alten seit längerer Zeit pensionierten Herrn verwaltet worden, der die Gepflogenheiten der Großstadtjungen nicht kannte und sich ihrer harmlosigkeit freute, da er ihre Ungezogenheiten nicht bemerkte, dem, wie man zu sagen pflegt, „die Klasse auf dem Kopfe herumtrommelte". Es war ihm daraus bei seinem Alter kein Vorwurf zu machen. Der Schulinspektor blieb eine Stunde da, unterrichtete die letzte Viertelstunde selbst und verließ, ohne ein Wort zu sagen, die Klasse. Ich folgte ihm, da ich keinen Unterricht mehr hatte. Auf der Treppe drehte er sich nach mir um und sagte: „Aber die Zucht muß besser werden!" Ich antwortete: „Die Zucht kann nicht besser sein!" und wollte die Erklärung dazu geben, doch ehe es dazu kam, bedeutete er mich, daß ich am Nachmittag Gelegenheit haben werde, über diese Bemerkung mit ihm Rücksprache zu nehmen. Das geschah. Ich setzte meine Gründe auseinander, sie wurden anerkannt, was ich aber besonders hervorheben möchte: in der Folgezeit hatte ich mich seines besonderen Interesses, im guten Sinne, zu erfreuen, wie sich bei vielen Gelegenheiten zeigte. Ich weiß, daß in ähnlichen Fällen nicht immer eine ähnliche Lösung des Konfliktes erfolgt, denn das schwerste für einen Vorgesetzten ist, dem Untergebenen recht geben, ganz besonders dann, wenn er bereits ein Urteil gefällt hat und es also korrigieren muß. Man meint gewöhnlich, es leide die Autorität, wenn es geschieht, aber gerade dadurch wird die Autorität gestützt, denn die Gerechtigkeit gegen Untergebene hebt ihn in aller Augen. Gerechtigkeit gegen Untergebene ist das Kennzeichen eines hohen sittlichen Charakters. Wer nicht imstande ist, überall die Gerechtigkeit walten zu lassen, sollte nie zu dem Amte eines Vorgesetzten berufen werden. Es wird den Untergebenen auch in der Schule vieles als Widersetzlichkeit, als Oppositionslust ausgelegt, was nichts weiter ist, als das Verlangen nach gerechter Beurteilung der Verhältnisse, unter denen sie ihr Amt verwalten. Nichts regt die Gemüter der Untergebenen so sehr auf, als das Gefühl, rechtlos zu sein.

Das Gefühl der Rechtlosigkeit ist heute in weiten Kreisen der Lehrerschaft verbreitet. Nicht wenig trägt dazu die ganze Art des Disziplinarverfahrens bei, das in den verschiedenen deutschen Ländern dringend einer Reform bedarf. Den Anlaß zum Disziplinarverfahren gibt meistens der nächste Vorgesetzte, der Lokalschulinspektor oder der Direktor oder Rektor. In sehr vielen Fällen spielen dabei persönliche Motive eine große Rolle. In 99 von 100 Fällen wird die vorgesetzte Behörde dem Antragsteller von vornherein Glauben schenken; schon dadurch wird es dem Angeklagten schwer, seine Unschuld zu beweisen, ja, es kommt sogar nicht selten vor, daß das Urteil gesprochen ist, bevor sich der Angeklagte verteidigen konnte. Besonders ungünstig liegt die Sache dann für ihn, wenn Kinder als Zeugen in Frage

Digitized by Google

kommen, die von dem Ankläger verhört werden und deren Aussagen als Beweismaterial gegen den Angeklagten verwendet werden. Wir Lehrer wissen alle, daß Aussagen der Kinder mit sehr kritischen Augen betrachtet werden müssen, daß sie bei ihrer lebhaften Phantasie, ohne zu lügen, Dinge, Begebenheiten als wahr behaupten, die gar nicht existieren, die gar nicht geschehen sind. In der gerichtlichen Praxis trägt man dieser Tatsache neuerdings auch mehr und mehr Rechnung, im Disziplinarverfahren dagegen, so scheint es, gelten die Aussagen der Kinder mehr als vor Gericht die Aussagen vieler erwachsener Zeugen, sie werden einfach als bare Münze genommen. Oft erfährt der Angeklagte von diesen Aussagen nichts Näheres, denn er wird beim Zeugenverhör nicht zugezogen und er erhält keinen Einblick in die Akten, wenn er keinen Rechtsanwalt zu Hilfe nimmt. So ist die Feststellung der objektiven Wahrheit im Disziplinarverfahren außerordentlich erschwert. Aber auch in der Form bieten sich in der Verteidigung für ihn große Schwierigkeiten, denn diese richtet sich fast immer gegen Vorgesetzte und jeder Schritt über die sehr eng gezogene Grenze hinaus kann für ihn, der begreiflicherweise in einer gewissen Erregung handelt, von nachteiligen Folgen begleitet sein. Wir brauchen nicht auf den alten Wander zurückzugehen, um durch Beispiele die Richtigkeit unserer Anschauungen zu erhärten, die neue Zeit hat auch ihre Disziplinierungen, die das Gesagte beweisen; man sehe sich nur in den politischen und pädagogischen Zeitungen um, man wird nicht lange zu suchen brauchen. So drängt denn alles auf eine Reform unseres Disziplinarverfahrens hin, das modernen Anschauungen und dem gesteigerten Empfinden für Recht und Gerechtigkeit nicht mehr entspricht.

Zum Beweise, wie vorsichtig Aussagen der Kinder betrachtet werden müssen, möchte ich zwei Beispiele mitteilen, die einem Artikel „Zur Zeugnisfähigkeit der Kinder" in den Blättern für die Schulpraxis, Beilage der Preuß. Lehrerzeitung, Verfasser O. H. Michel, Menden, Bez. Arnsberg, entnommen sind. 1. Beispiel:

Nach dem Schulanfang halte ich ein am Tage vorher in das Pult eingeschlossenes Schönschreibeheft mit blauem Bezuge hoch und frage: „Wem gehört dieses Heft?" Sofort springt der achtjährige Schüler G. A. Sch., Sohn eines Fabrikbesitzers, hoch, und ich schreibe seinen Namen auf den äußeren Umschlag. Indem ich es in den Schrank tragen will, sehe ich noch den Knaben K. D. stehen. Auf meine Frage, was er wünsche, antwortet er, das Heft gehöre ihm. Ganz entrüstet entgegnet aber darauf der erstere, das sei nicht wahr, das sei sein Heft. „Heute morgen, gerade als es klingelte, habe ich das Heft auf den Tisch gelegt." Und der zweite Knabe: Er habe das Heft aber schon gestern gebracht, und der Herr Lehrer habe es im Pult verschlossen, da er keine Zeit mehr gehabt habe, den Namen aufzuschreiben. Außerdem müsse das Löschblatt Tintenspuren aufweisen, da es schon einmal zum Trocknen der Schrift benutzt sei. Beides stimmte: Ich hatte das Heft im verschlossenen Pult, nicht auf ihm gefunden, und das Löschblatt war schon benutzt. Trotzdem blieb G. A. Sch. dabei, es gehöre ihm, er wisse genau, daß er es, gerade als draußen geschellt wurde, auf das Pult gelegt habe.

Die objektive Unrichtigkeit seiner Angaben war außer allem Zweifel, gleichfalls war ich aber auch von der subjektiven Aufrichtigkeit seiner Aus-

Digitized by Google

sage vollkommen überzeugt; eine vorsätzliche Lüge war eben vollständig ausgeschlossen."

Das Buch fand der Schüler schließlich selbst in seiner Tasche, als er vormachen wollte, wie er es zu Hause beim Einpacken gemacht habe, aber es war kein Schönschreibebuch.

Das andere Beispiel ist vielleicht noch lehrreicher:

„Nach der ersten Stunde des Vormittagsunterrichts folgt eine sogen. Freiviertelstunde, während welcher sämtliche Schüler in den Schulhof gehen. Nach dieser beginnt die Rechenstunde. Alle Schüler legen die Schiefertafel auf die Bank, nur eine Schülerin sucht ihre Tafel, ohne sie zu finden. Auf meine Frage, wo sie sei, behauptet sie, die Tafel in die Schule mitgebracht zu haben, eine Schülerin müsse sie ihr genommen haben. Die Mädchen neben, sowie auch hinter ihr sagen bestimmt aus, die Tafel bei der P. gesehen zu haben, ja, behaupten so überzeugend, daß sie sogar von der verlorenen Tafel ihre Rechenexempel abgeschrieben haben wollen. Die besagten Zeugen blieben auch auf mein Hin- und Herfragen fest bei der Aussage: Die P. hat die Tafel bestimmt vor dem Unterricht gehabt. Mir blieb infolgedessen nichts anderes übrig, als alle Kinder, sowohl Mädchen wie Knaben, aus den Bänken heraustreten zu lassen. Ich beginne nun eine Revision der Schulsachen und durchsuchte alle Winkel der Schulstube, aber alles war vergeblich, die fragliche Tafel war nirgends zu finden. Trotzdem blieben die Zeugen weiter bei ihrer Aussage. Jetzt sage ich dem Mädchen recht väterlich, damit es keine Furcht vor Strafe bekäme: Meine Tochter, gehe einmal nach Hause, vielleicht hast du doch vergessen, die Tafel mitzubringen. Nach 10 Minuten erscheint es freudestrahlend mit der Tafel, worauf auch ihre erforderlichen Schularbeiten, desgleichen die Rechenexempel standen."

In Nr. 22 der „Hilfe" hat D. Fr. Naumann in einem Artikel „Hinter der Schulvorlage" Stellung zum Religionsunterricht genommen. Nach ihm geht die Simultanschule, das Schulideal des bürgerlichen Liberalismus aus der Gründungszeit des Deutschen Reiches, ihrem Ende entgegen. „Das ist", so schreibt er, „in unseren Augen die wichtigste Folge des neuen Gesetzes für den Liberalismus, daß er gezwungen ist, die Idee der Simultanschule als der wünschenswerten Zukunftsform der Volksschule fallen zu lassen." Es ist für die Simultanschule gestritten worden, „weil in ihr die Hoffnung auf eine einheitliche deutsche Bildung zwar unvollkommen, aber doch erkennbar sich aussprach. Jetzt aber ist es nicht mehr möglich, die Simultanschule als das Ziel des zukünftigen Kampfes zu bezeichnen, da es sich in Zukunft nicht mehr um ein Ausbauen eines vorhandenen Systems handeln kann, sondern nur um einen neuen Aufbau im Gegensatz zu dem jetzt siegreich gewordenen System."

Für einen Neubau ist der Gedanke der Simultanschule mit Religionszwang nicht mehr stark genug, da ihm die Kraft der Begeisterung für eine Volksbewegung fehlt. Die Frage der religiösen Erziehung ist mit dem neuen Gesetz nicht erledigt, denn die Existenz vieler katholischer, protestantischer, israelitischer und freireligiös gesinnter Eltern, die den jetzigen Zustand als einen Eingriff in ihre Elternrechte betrachten, und die Zwangslage vieler Lehrer und Lehrerinnen, die selber nicht glauben, was sie vortragen sollen,

Digitized by Google

werden nach Naumann zu einer Weiterentwickelung treiben. Diese haben alle ein gemeinsames Interesse: die Auflösung des staatlichen Zwanges zum Religionsunterricht. Diesen Anschauungen stimmt Prof. Rein in Nr. 27 der „Hilfe" bei, indem er einer gründlichen Reform des Religionsunterrichtes „im Anschluß an die psychischen Entwickelungsphasen der Jugend" unter der Bedingung, daß „weder ein Kind, noch ein Lehrer zur Teilnahme an diesem Unterricht gezwungen werden darf", das Wort redet. Die Reform soll in folgender Weise durchgeführt werden: Vom fünften Schuljahre ab religionsgeschichtlicher Unterricht auf Grundlage der biblischen Geschichte unter teilweiser Verkürzung des alten Testamentes und Betonung des Prophetismus; sodann Einführung in die Lehre Jesu, aber ohne dogmatischen Beigeschmack. Auf den weiteren Stufen (Fortbildungsschule und höhere Schulen) Einführung in die religiösen Strömungen in der Vergangenheit bis zur Gegenwart auf Grund eines Quellenbuches. Konfirmation beim Austritt aus der Fortbildungs- oder der höheren Schule. Starke Beschränkung der wöchentlichen Stundenzahl. Die Ansichten über einen freien Religionsunterricht gehen sehr weit auseinander, daher müssen alle freiheitlich gesinnten Lehrer, Geistlichen und Eltern auf das Gemeinsame sich einigen. Wir kommen voraussichtlich auf diese Vorschläge noch einmal zurück.

Die Bremer Lehrer haben insofern mit ihrem Vorgehen einen nicht zu unterschätzenden Erfolg errungen, als sich die Schuldeputation und der Senat in ihrem Bericht an die Bürgerschaft dahin ausgesprochen haben, daß der Religionsunterricht künftig von jeder Dogmatik frei sein solle. Wie sehnlich wünschten wir, daß der Senat der freien Hansestadt Bremen in dieser Sache über ganz Deutschland zu gebieten hätte.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Beyer-Boppard, Prof. Dr. C.: Einführung in die Geschichte der deutschen Literatur unter besonderer Berücksichtigung der neuesten Zeit. (VI, 459 S.) 8°. Langensalza 1905, Beyer & Söhne. M. 7.50.

Claus, Lehrer Bernhard: Übungsstoff und Lehrstoff der Sprachlehre. Für die Volksschule bearb. (39 S.) 8°. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. M. —.60.

Heilmann, Sem.-Dir. Dr.: Psychologie und Logik mit Anwendung auf Erziehung und Unterricht. 10. verb. Aufl. Mit 52 Abb. (190 S.) 8°. Leipzig 1906, Dürrsche Buchhandlung. Kart. M. 2.—.

Heinze, Sem.-Lehrer: Psychische Geographie nebst einem Anhange über Kartographie. 3. Aufl. Mit 58 Skizzen und Abb. (139 S.) 8°. Leipzig 1906, Dürrsche Buchhandlung. M. 2.—.

John, Bezirksschulinsp.: Der Unterricht in der Natur als Mittel für grundlegende Anschauung. (180 S.) 8°. Wien 1906, F. Tempsky. Geb. M. 2.50.

Kulemann, W.: Die Grenzen der kirchlichen Lehrfreiheit. (34 S.) 8°. Bremen 1906, Carl Schünemann. M. —.50.

Lay-Meumann, Die experimentelle Pädagogik. 1. Band, Heft 1,2. (128 S.) 8°. Wiesbaden, Otto Nemnich. M. 4.—.

Mayer, Lehrer Karl: Was das Kind im ersten Schuljahre zeichnen soll. München 1906, Max Kellerers Hofbuchhandlung. M. —.40.

Digitized by Google

Wilhelm Süs

Heilige Stille

Aus R. Voigtländers Farbigen Künstler-Steinzeichnungen, 2½ bis 6 M. das Blatt

Digitized by Google

17. Jahrgang 1905/1906 **Neue Bahnen** Heft 12 September 1906

Von den Dialekten.*)

Von Otto Anthes in Lübeck.

Sprachrichtigkeit heißt der Götze, dem die Schule im Grammatikunterricht Zeit und Mühe opfert. Und der Götze ist eifersüchtig. Er duldet keine Nebenbuhler. Man meint, Hebel und Klaus Groth und Reuter und Brinkmann, sie hätten alle gar nie gelebt, wenn man immer und immer wieder liest, daß es vor allem darauf ankäme, die durch den Dialekt bedingten „Fehler" auszumerzen. Das Hochdeutsche ist richtig, das dialektisch gefärbte Deutsch ist falsch. Es muß also dahin gestrebt werden, daß möglichst bald die Dialekte nur noch vom Phonographen aufgenommen im Museum als Kuriositäten zu hören sind. Dann ist erst alles in Ordnung. Wenn ein Volkstümliches erst im Museum ist, hat es Anspruch auf Duldung. Man kann es dann in aller Muse wissenschaftlich betrachten, ohne daß es die schöne Gleichförmigkeit des Lebens stört. Man beklagt es zwar, daß alles Volkstümliche immer mehr schwinde, man gründet Vereine und alle möglichen anderen Anstalten, um es künstlich zu „erhalten"; aber wo es wild wächst, ruht man nicht, ehe man's ausgerottet hat.

Gewiß, die Schule, insonderheit die Volksschule, hat die Aufgabe, den Schüler im Hochdeutschen so weit zu bringen, daß er es versteht, daß er es lesen kann und sich im großen und ganzen richtig darin ausdrückt, obgleich ich die gewöhnliche Begründung dieser Aufgabe ganz und gar nicht für stichhaltig anerkenne. Das Hochdeutsche soll die Quelle sein, aus der allein oder doch zum größten Teil dem Menschen die Bildung zufließt. Was den meisten an Bildung daraus zukommt, ist kümmerlich und ärmlich im Vergleich zu der Nahrung, die sie aus dem natürlichen Boden ihrer heimischen Volkssprache ziehen könnten, in der die ganze Vergangenheit ihres Stammes lebt. Ich mache auch keine Unterschiede zwischen wertvollen und wertlosen, schönen und häßlichen Dialekten, solchen, die „wirklich Dialekte sind", und solchen, die nur für

*) Aus dem demnächst erscheinenden Buche: „Die Regelmühle". Von der deutschen Sprachlehre. R. Voigtländers Verlag in Leipzig.

Digitized by Google

„ein verdorbenes Hochdeutsch" gelten können. Jeder Dialekt ist wertvoll für den, dessen eigentliche Muttersprache er ist; für ihn ist er auch schön, für ihn ist er auch ein „wirklicher". Ehe die Worpsweder uns die Moorlandschaft zeigten, wie sie sie mit den Augen der Liebe sahen, hatte man nicht Worte der Verachtung genug für diese traurige Gegend. So wird auch eine Zeit kommen, wo man die jedem Dialekt eigentümliche Schönheit erkennen wird. Dann werden allerdings vielleicht die Dialekte als selbständige Volkssprachen schon tot sein. Das ist indes eine Entwicklung, die wir nicht aufhalten werden, und es ist nutzlos, darüber zu klagen. Wahrscheinlich auch unangebracht. Die Eroberung des ganzen Sprachgebiets durch das Hochdeutsche wird wohl ebenso nötig und nützlich sein, wie sie tatsächlich ist. Aus dieser rein praktischen Erwägung, daß ein Deutscher ohne Hochdeutsch das moderne Leben seiner Nation nicht mehr mitmachen kann, ergibt sich die Aufgabe der Volksschule, dieses Hochdeutsche zu lehren.

Aber — wenn auch die Dialekte als selbständige Volkssprachen neben dem Hochdeutschen zu existieren aufhören werden, eins wird nicht verschwinden, solange noch Stammesgenossen in einiger Anzahl seßhaft irgendwo beieinander bleiben, das ist die dialektische Färbung des Hochdeutschen. Und das ist eine sehr tröstliche Aussicht. In diese dialektische Färbung wird und muß sich alles hinüberretten, was der Stamm an eigenem Sprachleben und damit an eigener Kultur zu erhalten imstande ist. Dieser Dialektrest wird sich im Wortschatz äußern, er wird die Wortbiegung beeinflussen, er wird in der Syntax zutage treten. Und diese Beeinflussung des Hochdeutschen durch die Dialekte wird gerade bei der fortschreitenden Durcheinanderwürfelung aller deutscher Stämme dem Hochdeutschen zugute kommen. Das Hochdeutsche als fest reglementierte Schriftsprache muß verdorren und schließlich absterben, wenn es nicht aus diesem immer noch und noch auf lange Zeit reichlich fließenden Born trinkt. Auf seiner Bereicherung durch die Aufnahme der Dialekte beruht geradezu die einzige Aussicht, daß es noch ein paar Jahrhunderte lang ein wirkliches Leben führt. Und dieses Leben wird um so reicher sein, je mehr man das Hochdeutsche aus den Dialekten schöpfen läßt; um so ärmer, je mehr man die rieselnden Quellen verstopft.

So erwächst der Schule eine heilige nationale Pflicht. Sie hat auch hier nicht totzuschlagen, sondern lebendig zu erhalten. Das gilt zunächst und am meisten für den Wortschatz. So und so viele Lehrer halten es für ihre Pflicht, jedes im Dialekt gebräuchliche, aber noch nicht in die Schriftsprache übergegangene Wort im Munde und im Aufsatz der

Digitized by Google

Schüler durch ein hochdeutsch abgestempeltes zu ersetzen. Traurige Täuschung! Ein sächsischer Junge schreibt „Starmesten"; der Lehrer korrigiert „Nistkästen". Ein norddeutsches Kind sagt „Pott". „Topf" heißt es, verbessert der Lehrer. Nein, meine Herren, es heißt gerade so gut „Pott" wie „Topf". Das eine Wort ist so gut wie das andere, so wertvoll wie das andere. Und wenn das neue Hochdeutsch zwei Worte für dasselbe Ding hat, um so besser. Wir wissen ja gar nicht, wozu wir diesen Überfluß noch einmal gebrauchen können. Vielleicht setzt sich einmal das eine für eine besondere Spezies der Gattung fest und das andere für eine andere Spezies. Wir können jede lebendige Kraft gebrauchen, auch jedes lebendige Wort.

Nicht viel anders steht es mit der Syntax. Oder wenigstens mit vielen syntaktisch bedeutsamen Wendungen. „Was hast du für schmutzige Hände!" sagt der Lehrer zum Kind. Der Nachbar des kleinen Ferkels würde in Mecklenburg sagen: „Was bist du schmutzig an den Händen!" Eine Wendung so gut wie die andere. Die letzte vielleicht noch besser wie die erste, noch plastischer, noch mehr hindeutend, noch mehr bewahrend von der alten Fähigkeit des Menschen, mit seinem ganzen Ich zu sprechen, nicht bloß mit Lunge, Kehlkopf und Ansatzrohr.

Am ersten wird vielleicht noch in der Wortbiegung das Dialektische weichen müssen. Schon deshalb, weil darin das Hochdeutsche den größeren Reichtum der Formen bewahrt hat. Das heißt, das macht den Übergang zum Hochdeutschen wünschenswert. Ob die Sache wirklich so verläuft, wer will es wissen? Jedenfalls mag die Schule hier ihr Heil versuchen; sie darf es, ohne zu schädigen. Wenn sie aber die dialektische Biegung durch die hochdeutsche zu verdrängen strebt, wie sie das mit den herkömmlichen Mitteln des Grammatikunterrichts erreichen will, ist mir ein Rätsel. Vor allen Dingen müßte sie sich überall erst einmal darüber klar sein, worauf der „Fehler" im Dialekt sich gründet. Wenn die Berliner Mutter zu ihrem Karlchen sagt: „Karlchen, wie hab ick dir doch so lieb!" — welchen Fehler macht sie dann? Der Lehrer pflegt zu sagen, sie lebe mit Dativ und Akkusativ in bedenklichem Kriegszustande. Das tut sie aber gar nicht. Sie verwechselt nicht Dativ und Akkusativ, das fällt ihr gar nicht ein; sie verwechselt mir und mich. Sie fühlt und denkt den Akkusativ ganz richtig. Aber ihr Akkusativ heißt eben „mir". Sie konstruiert nicht falsch, sondern sie deklíniert anders als wir. Was dagegen mit einer grammatischen Behandlung ausgerichtet werden soll, ist nicht recht ersichtlich. Die analysierende Frage nach dem Akkusativ kann nicht helfen. Der Berliner Akkusativ heißt

Digitized by Google

„mir". Wenn ich übe: ich, meiner, mir, mich, erster, zweiter, dritter, vierter Fall — ob das viel nützt? Sobald es sich um die Anwendung handelt, wird sich die anfängliche Form des Akkusativs, von tausend und abertausend Erinnerungen gehoben, immer wieder einstellen. Es gibt auch hier nur ein Mittel, die Gewöhnung. Der Schüler hört, daß ich in diesem Zusammenhange „mich" sage, er liest es in seinem Lehrbuche, er hört es immer wieder und liest es immer wieder, und schließlich hat er's sich angewöhnt. Oder auch nicht. Ich würde mich darüber nicht zergrämen. Aber der Lehrer, der es mit der grammatischen Behandlung versucht hat, der müßte sich grämen. Denn seine erfolglosen Kurversuche haben ihn eine Unsumme von Zeit und Mühe gekostet. Bei mir hat das Kind, wenn es auch seinen Akkusativ „mir" nicht abgelegt hat, in derselben Zeit unendlich viel in sich aufgenommen, was mehr wert ist als alle richtigen Akkusative der Welt. — In Thüringen sagt man: „Ich habe den Jungen den Apfel gegeben." Ich lasse den Satz analysieren, und wenn wir zu der Frage nach dem Jungen kommen, klingt es mir mit tödlicher Sicherheit entgegen: „Wen hast du den Apfel gegeben?" Ihr Dativ heißt eben „wen" und „den Jungen". — Ich habe eine Zeitlang im südlichsten Winkel von Westfalen unterrichtet. Dort hat der Dialekt die besondere Form des Akkusativs beim männlichen Substantiv verloren und gebraucht dafür die Nominativform. Man sagt da: Ich sehe der Baum. — Ich habe hundertmal versucht, mit der Wenfrage die richtige Form des Akkusativs herauszukriegen. Umsonst. Ihr Akkusativ hieß immer wieder „der Baum". Das waren Kinder, die schon fremde Sprachen lernten und deklinieren mußten, daß es rauchte.

Ein Kind, das seine ersten französischen Studien macht, fragte mich: „Das ist doch merkwürdig. Im Deutschen heißt es doch der Kopf. Weshalb nun französisch »la tête«? — Ja, warum? Ich weiß es auch nicht. Und wenn ich es wüßte, würde es dem Kinde auch nicht viel helfen. Der Franzose sagt eben so. Also daran gewöhnen! Gewöhnung!

Von der Bildung.

Von Otto Anthes in Lübeck.

Vier Briefe zuvor.

Friedrich der Große schreibt an Fredersdorf:

„Gesundheit ist besser wie alle Schätze der Welt. Flehge Dihr erst, das du besser wirst. Dann könn wir Golt und Sihlber machen und

Digitized by Google

wann Du ja quacksalbern willst So mache lieber Prohben mit Golt als wie mit Deine verfluchte Medicina auf Deinen Leib, es ist kein Schertz dahmit und Wen Man einmahl tot ist so Kömt keiner der einen wieder aufwäcket, Gott bewahr Dihr. Sei einmal gescheit und nimm Dihr inacht."

Maria Theresia schreibt an Kaunitz:

„Als alle meine Länder angefochten wurden und gar nit mehr wußte, wo ruhig niederkommen sollte, steiffete ich mich auf mein Recht und Gottes Beistand. Aber in dieser Sach, wo nit allein das offenbare Recht himmelschreyend wider uns, muß bekennen, daß zeitlebens nit so beängstigt mich funden und mich sehen zu lassen schäme. Bedenkh der Fürst, was wir aller Welt für ein Exempel geben, wenn wir um ein elendes stuk von Polen unser ehr und reputation in die schanz schlagen. Ich merk wol, daß ich allein bin und nit mehr en vigneur, darum laß ich die suchen, jedoch nit ohne meinen größten Gram, ihren Weg gehen."

Frau Rat Goethe an ihren Enkel:

„Lieber Augst!

Es ist lange daß ich nicht an dich geschrieben habe — denn leider ist die Großmutter (wie schon längst bekandt) außerordentlich dinten scheu — heute aber solst du trotz allem dem einen gantz marnirlichen und ordentlichen Brief von mir erhalten. Daß dir das Tuch zum Heiligen Christ beschersichel wohl gefallen hat freut mich sehr — auch alles was du mir von deiner Stube und übrigen Sachen schreibts — war mir sehr angenehm zu hören — Ja Lieber Augst — wenn ich Doctor Faust Mandel aufzufinden wüßte, da käme ich dich besuchen — Aber! Aber! die Großmutter ist so an ihre Häußliche Ordnung von langen Jahren her gewöhnt — daß ich glaube es mögte vor meine Gesundheit nicht zuträglich seyn — komme du nebst Vater und Mutter zu mir das ist besser. a propo! du schreibst mir ja kein Wort wie Sich Vater und Mutter befinden, es wird doch alles hübsch wohl auf sein???

. . . . . .

Grüße deine Liebe Eltern

von Eurer treuen Mutter und Großmutter

Goethe."

Und Blücher schreibt an den General von dem Knesebeck:

„Um des allgemeinen wohl und besten bewahren si mich vor einer vereinigung mit der großen armeh, waß soll eine solche ungeheure masse uf. einem gleichsam .... (unleserliches Wort) terrain. hir will

Digitized by Google

ich würksahm sein und kann ich nützlich werden, weiche ich von einen den Kronprinzen von Schweden mitgeteilten operations-Plan ab, so kriegt er sicher, staht daß er nu mit starckem Schritt vor werts geht. solte Napoleon nach Böhmen hineingehn wollen, so muß man ihn in Böhmen vernichten, ich glaube aber, daß er die Elbe verläßt, wenn man gut manouvirt."

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Ich sehe das Kopfschütteln und das überlegene Lächeln des orthographisch und grammatisch wohlgeschulten Zeitgenossen, der da sagt: „Gut. Das wissen wir ja alles. Was soll es aber beweisen? Man ist noch lange kein Blücher, wenn man so fehlerhaft schreibt, und es hätte Friedrich dem Großen auch nicht geschadet, wenn er die deutsche Grammatik besser beherrscht hätte. Und außerdem schreiben wir jetzt neunzehnhundert und so und so viel und sind ein ganzes Stück weitergekommen."

Ach Gott, ja, wir sind ein ganzes Stück weitergekommen, nur nicht so, wie es der brave Zeitgenosse meint. Er braucht bloß die bekannte Wendung hinzuzufügen: „Heutzutage schreibt jeder Schüler der Dorfschule besser und richtiger", dann habe ich den schönsten Haken gefunden, um meine Entgegnung anzuseilen. Es ist nämlich wirklich einmal an der Zeit, die Täuschung oder den Irrtum aufzuhellen, als ob es der Volksschule heutzutage auch nur von ferne gelänge, ihre Zöglinge zu einem einigermaßen orthographisch und grammatisch richtigen Deutschschreiben zu bringen. Während der Schulzeit mag es unter Anwendung aller Nachhilfen und Kunstmittel dahin gebracht werden, daß der Schüler schließlich ein annähernd richtiges Striptum „liefert". Sobald er aber die Schule verlassen hat, die Nachhilfe fehlt und die fortwährende Übung aufhört, dann entsteht eine furchtbare Konfusion. Ich kenne einen Herrn, der in seinem Berufe Gelegenheit hat, jährlich viele Hunderte von Arbeiterbriefen zu empfangen. Die Absender stehen in den verschiedensten Lebensaltern. Es sind natürlich auch viele ältere Leute darunter, deren Schulzeit schon lange zurückliegt. Es gibt aber auch anderseits junge Burschen dabei, die kaum erst ins Leben eingetreten sind. Und eine ganze große Anzahl hat ein tüchtiges Stück Welt gesehen und ihre Briefe beweisen, daß sie denken können.

Die orthographische und grammatische Haltung aller Briefe aber ist durchweg kläglich vom Standpunkte des Schulmanns aus, die Rechtschreibung abgründig fehlerhaft, die Interpunktion von einer wilden Willkürlichkeit, die Handhabung der Grammatik bodenlos unsicher. Was be-

Digitized by Google

weiſt das? Das beweiſt zunächſt einmal, daß all die unſägliche Mühe, die auf die ſprachliche Ausbildung dieſer Leute verwendet worden iſt, ihnen keine auch nur einigermaßen merkbare Beherrſchung der grammatiſchen Formen zum dauernden Beſitz hat übermitteln können. Mir beweiſen dieſe Briefe aber noch ſehr viel mehr, etwas ſehr viel Schlimmeres.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Alle Arten von Volksſchulen haben ſich an ihrer Ausbildung verſucht. Einklaſſige Dorfſchulen, kleinſtädtiſche und großſtädtiſche Bürgerſchulen, es gibt keine Kategorie und Höhenmöglichkeit, die auszuſchalten wäre.

Was nämlich dieſe ſchriftlichen Leiſtungen ſo unangenehm machte, was einen auf Schritt und Tritt an ihnen geradezu aufreizte, was ihre ganze Fehlerhaftigkeit und ſprachliche Unzulänglichkeit einem erſt peinigend fühlbar machte, das waren die Spuren der Schulgrammatik; das waren geradezu die künſtlich aufgepfropften Wendungen der grammatiſch reglementierten Schriftſprache, die natürlich nur als mißratene Sprößlinge herauskamen; das waren gerade die Konſtruktionen des Hochdeutſchen, zu Karikaturen verbogen; das waren gerade die mißglückten Verſuche, den Ausdruck auf die höhere Stufe eines vermeintlich Schriftgemäßen zu heben. Überall ſah ich zwiſchen den Zeilen die Wegweiſer aufragen, die früher einmal richtig gezeigt hatten, denen aber Miß- und Unverſtand die Arme abgebrochen und falſch wieder angeſetzt hatte. Dieſer ſchreiende Gegenſtand zwiſchen Wollen und Unvermögen rief gerade den Eindruck erhabener Unkultur hervor. Wie wenn der Kreisbaumeiſter eine „ſtilreine“ gotiſche Kirche ins Dorf ſetzt, die in ihrer Kümmerlichkeit und Gemachtheit nicht nur ſich ſelber ſchändet, ſondern auch die ganze in ſich einheitliche, wirklich „ſtilreine“ Umgebung.

Und nun gehe man auf die Briefe zurück, die ich an den Anfang dieſes Kapitels geſetzt habe, und leſe nach, wie da jedes Wort „ſitzt“, mag es noch ſo falſch geſchrieben und falſch dekliniert ſein. Alſo: Man kann ſehr wohl Schriftſtücke voller Kultur ſchreiben, ohne der Grammatik bewußterweiſe mächtig zu ſein. Wenn man aber die unverdauten Bewußtheiten einer grammatiſchen Schulung in ſeine primitive Schreibung hineinmengt, ſo verdirbt man den ganzen Brei und ſchafft ein Schriftſtück voller Unkultur.

Man braucht aber nicht bis dahin hinabzuſteigen, wo mit der Volksſchule alle Schulung aufgehört hat, um die Spuren derſelben Unkultur zu finden. Ich leſe mit ganz beſonderem Intereſſe in meinem

Digitized by Google

Generalanzeiger die Korrespondenzen aus den Dörfern und kleinen Städten. Die stammen von Leuten, die zum mindesten nach der Volksschule die Übung des Schreibens regelmäßig weiterbetrieben, in den meisten Fällen wohl noch eine weitere Schulausbildung erfahren haben. Und ihre ganze Diktion starrt von beleidigenden Flecken, die eine darüber geschüttete unausgegossene Sprachlehrbildung hinterlassen hat. Aus X. meldet einer: „Herr Junge vollführte einen Umbau, sofern er einen neuen Saal anlegte." In Y. fuhren gestern die Wagen der Meierei hübsch geschmückt. „Es geschah dies aus Anlaß des Abschlusses des ersten Betriebsjahres." In Z. war Feuerwerk. „Der Eindruck war ein überwältigend schöner." Und was dergleichen Gräßlichkeiten mehr sind.

Höher hinauf! Ich las kürzlich einen ganzen gesammelten Band „Musteraufsätze" von Sekundanern und Primanern. Überall dieselbe bewußte Korrektheit, die nicht zur Natur und damit nicht zur Schönheit geworden war. Es gibt eine Schönheit sprachlichen Ausdrucks, die aus der vollkommenen Beherrschung der sprachlichen Form erwächst. Aber sie ist nicht vielen erreichbar. Es gibt aber eine viel näher liegende Schönheit, die in der unbewußten Einfachheit beschlossen liegt. Die finde ich in den oben aufgeführten Briefen, die könnte auch in den schriftlichen Äußerungen des letzten Volksschülers liegen, wenn man ihn nicht auf eine Höhe locken wollte, wo er nicht mehr atmen kann.

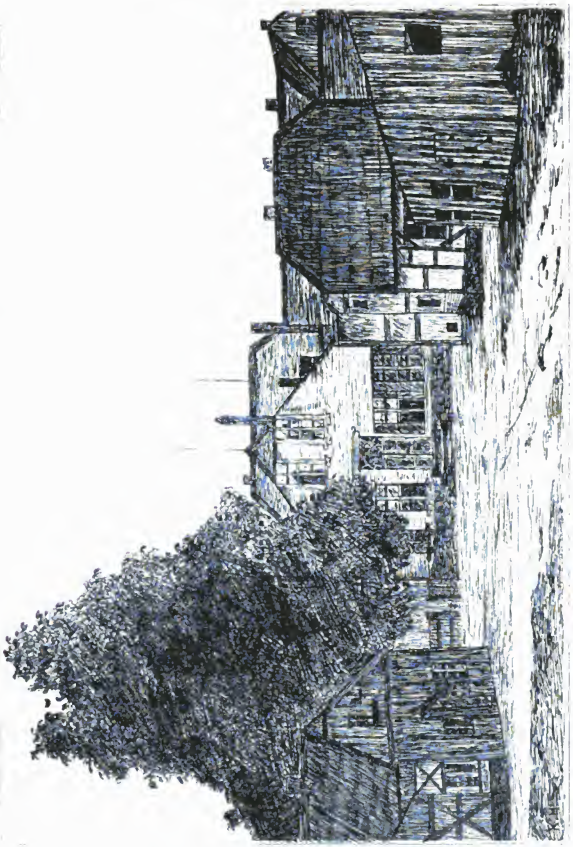
Der Kreisbaumeister soll mit 40 000 Mark keinen gotischen Dom errichten wollen; der Bürger mit 3000 Mark Jahreseinkommen soll sich nicht einrichten wollen wie ein Graf; wer kein Geld zu Eiche hat, soll Fichte nehmen, aber Fichte Fichte sein lassen und nicht zur Eiche umschminken. Das sind Kulturüberzeugungen, die heute schon beinahe Gemeingut sind. Aber Jochen Möller soll unbedingt schreiben wie ein Professor der Hochschule. Ich dächte, es wäre an der Zeit, auch in diesem Punkte unsere Anschauungen ein wenig zu revidieren.

Eine pädagogische Harzreise.

Von Ernst Eckard.

„Pfingsten, das liebliche Fest, war gekommen," wenn auch nicht mit festlich heitrem Himmel und einer Sonne, die der Erde höchste Farbigkeit leuchten ließ. Und nun sollt's nach den arbeitsreichen Wochen von Ostern her wahr werden: in den Harz, zur Versammlung deutscher Privatschullehrer in Wernigerode, wo Dr. Lietz, der Gründer und Leiter

Digitized by Google



Eingang zum Deutschen Land-Erziehungsheim bei Ilsenburg. Zeichnung eines Quartaners

der deutschen Landerziehungsheime, über eben sein Werk sprechen wollte, um im Anschluß daran seine erste Gründung in Ilsenburg sehen zu lassen? Viel hatt' ich von ihm gehört, was den lebhaften Wunsch näherer Be-

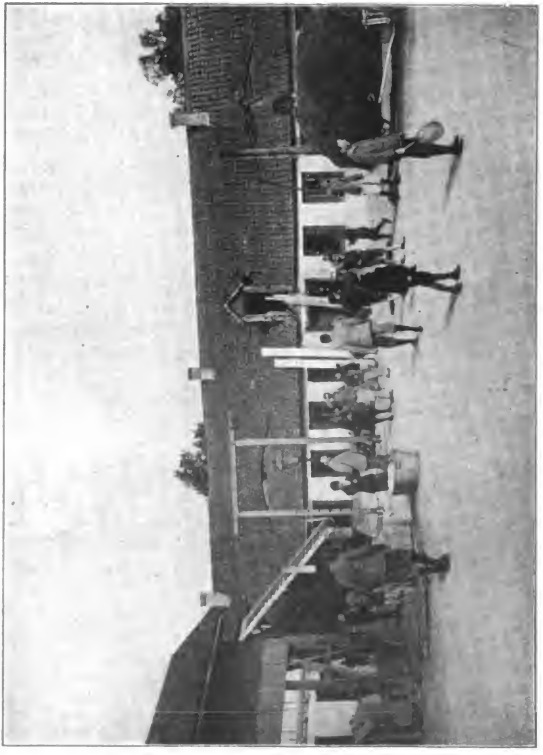
Digitized by Google

kanntschaft in mir erzeugt hatte. Und doch: warum nach sechs Wochen zwar glücklicher und frühlingsfroher, aber doch auch einengender und aufreibender Arbeit nicht freier Mensch sein, warum in den Ferien noch Erziehungsgedanken im Kopfe haben? — Mit dieser Sitzung heut abend war das Letzte von all der Last und Hast, von all der Lauferei, Schreiberei und Sitzerei der letzten Tage zu Ende. 10 Uhr. Mir tut Ruhe not, vor der Reise besonders. Und doch lockt mich noch was, durch die blendend erhellten menschenwimmelnden Straßen der verkehrsreichsten inneren Stadt zu schlendern. Ein wenig nur! — — — Ganz ausgefüllt war ich gewesen von der Lust und dem fröhlichen Leben, das sich nach Ostern gleich in den neuen Mädels und in mir selber regte. Wer kann glücklicher sein als ein glücklicher Lehrer? Und doch: jetzt, im aufschwellenden Freiheitsgefühl, empfand ich mein Glück fast wie Enge und Einseitigkeit. Du bist ein Mensch, und deine Jahre sind noch Jugend! Schon pulst das Leben rascher durch die Adern, frischer läßt Natur die Säfte steigen, daß der Baum nicht verholze. Schlürf wieder einmal auf, was hier in Straßen und Gassen an Aug' und Ohr und alle Sinne drängt, bunt und schillernd und vielstimmig lockend! Hinein in den Strom, in den Reihen! — Auerbachs Keller! Dr. Faustus zu dieser Frist . . . Dr. Faust, Mephisto?! Ich schlage ein. Ihr seid mir die rechten Gesellen! Glück zu der Reise! Der Böse links, der Edle rechts, ich mitten zwischen dem großen Sucher und dem Versucher! Kein besser Geleit in die berühmte kleine Welt, die der Blocksberg zusammenhält! — — —

Die letzten Hügel an der Saale, dann durchfliegt der Zug die Ebene. In Halle Aufenthalt gehabt. Da hatte mich noch einmal die Großstadt gepackt, die in der ersten Nacht so wunderbar in mir gegeistert hatte. Alles hatte sich dann freilich nüchterner angesehn bei den Reiseeinkäufen am anderen Tage: Staub und Stein und Trubel und Lärm, Niedriges, Widriges! Fort, fort und frei! — Die letzten Hügel. Das also ist der Petersberg, wo der Ahnherr der Wettiner, müde des Weltgetriebes einer eisenklirrenden, rauhen Zeit, seinen Lebensabend still verbrachte. Ach, Einkehr und Stille! Lebensfeierabend halten hier in der Saale sanftem Gelände, in grünender Sommerlust und Fülle! „Habt nicht lieb die Welt!" Aber liebt das Leben von ganzer Seele! Dient ihm mit allen Kräften! Sucht's nicht, wo's trüb und schlammig quirlt! Sucht's, wo es rein und stark ist, wie der Strom der Ebene, wie der Bach der Berge, der wilde Fant! — Durch weite Kornfelder wellt schon der Wind. Immer derselbe Anblick. Ich sinke zurück. —

Digitized by Google

Morgen also soll ich hören und sehen, worauf ich längst begierig war. Ich trug's ja schon als schönes Bild in mir seit jenem Abend vor mehr als Jahresfrist, da ich im wintertrauten Stübchen böse Geister des



Auf dem Hofe des Deutschen Land-Erziehungsheims Ilsenburg

Schulärgers und Schulelends vergebens niederzukämpfen, vergebens zu bannen suchte. — Es ging auf die Zeit der Osterprüfungen zu, und das pädagogische Gewissen fühlte sich nicht mehr frei und selbstherrlich und

Digitized by Google

auch nicht frei von Schuld und Fehle gegen den eigenen guten Geist. Wer kennt sie nicht, diese bösen Geister? — Da mußten sie endlich fliehen vor dem lebhaften Klingelgetön, mit dem die lebhafte kleine Freundin, die damals noch werdende und nun schon gewordne Berufsgenossin, ihren Besuch anzumelden pflegte. Und bald gab das wabernde Feuer im Ofen fröhlich den Grundton an zum frohen Austausch dreier Menschen. Sie war auf Schloß Bieberstein gewesen, bei Dr. Lietz im Landerziehungsheim. Nicht lange, so vergaßen wir, was um uns war. Es kam bald ein Schimmern und Leuchten in ihre Erzählung, und ihre Worte waren wie die flimmernden, webenden Dünste im Sonnenbrand der Wüste, worin erst zart und blaß, dann immer kräftiger und leuchtender, aber lockend und quälend auch für den Schmachtenden, ein wundersames Bild erscheint: fata morgana! Schloß Bieberstein bei Fulda in der Rhön, einst ein beneidenswerter Sitz von Mönchen, jetzt von ebenso beneidenswerten Lehrern und ihren Zöglingen, neben dem zu Ilsenburg im Harz und zu Haubinda in Thüringen das dritte deutsche Landerziehungsheim für Knaben, die letzte Gründung von Dr. Lietz, zum Teil noch in fröhlichem Werden begriffen. Sie hatten alle soviel Frische und Gesundheit, soviel Reinheit und gute Art gehabt, diese angehenden Jünglinge, die Lehrer soviel Eigenart und Persönlichkeit und nicht die unter Lehrern üblichen Gesichter. Tiefgrabender, lebensvoller und lebensfroher Unterricht. Dann fröhlicher Wettlauf in den freigebig zugeteilten Pausen. Auf die kahlen Bäume klettern und an ihrem Ort die ersten Schneeglöckchen suchen, bis die Glocke die Ausgetummelten wieder in den Lehrsaal ruft. Wenn's irgend angeht, werden da die Bänke leer gelassen, „weil unter des Himmels Angesicht man immer besser und freier spricht." Naturkunde und andrer Unterricht, Spaziergänge, Wandrungen. Nachmittags wird gespielt und praktisch gearbeitet. Zeichnen und formen, tischlern, schnitzen, schmieden, schlossern, bauen und bästeln, erfinden und fertigen und Garten- und Feldarbeit im Sommer. Das alles z. T. unter Fachmännern und unter sachverständigen Lehrern. Was in der Anstalt verzehrt wird, ist fast alles eignes Gewächs. Ländliche Wohlhabenheit bei den Mahlzeiten in Schüsseln und Krügen. Sprüche, Gedichte zur Würze des Mahls und Weihe des Tages und mittags auch Zeitungsbericht für die Weltentrückten. Das alte Schloß gibt schöne Räume reichlich her zum Arbeiten, Wohnen und Schlafen. Alles praktisch und gesund eingerichtet und geschmückt mit allerlei Kunst, darunter auch Leipziger Künstlersteinzeichnungen. Am meisten in der „Kapelle", die Lehrer und Schüler am Abend zur Erbauung aufsuchen. Zwanglos gruppieren

Digitized by Google

sie sich in dem feierlichen, rot ausgeschlagnen Raum, in den tiefen Fensternischen, auf alten Polsterbänken oder frei auf dem Teppich. Der Musiklehrer macht am Flügel Werke von Mozart, Beethoven oder Richard Wagner lebendig. Der Leiter der Anstalt liest vor von Goethe, von Gottfried Keller oder sonst von den Besten, die Geist und Seele nähren. Zum Schluß meist noch ein kurzes Gedicht. Dann drängen sich alle noch einmal um den verehrten Freund und Lehrer, und der Gast hat das Gefühl: hier ist ein Mann, der das Haus mit dem rechten Geist kräftig zu beseelen weiß. — — —

Bei der Heuernte im Deutschen Land-Erziehungsheim Haubinda

„Halberstadt! Nach Wernigerode umsteigen!" — Weiter die Fahrt. Wir kommen den Bergen näher. Aber Nebel und Regengewölk hüllt alles ein. Bald steig' ich vom Bahnhof den Berg hinan, ins schmucke Harzstädtchen hinein. „Alles überfüllt!" So gibt der gepäckfahrende Hoteldiener seiner Werbung Nachdruck. So groß die Versammlung? Weiter! Das Städtchen bleibt schmuck und wird interessanter. Doch erst ein Unterkommen in dem Regen! — Da hat mich endlich mit früh entwickeltem Geschäftsgeist ein wackerer Junge mit Schülermütze für seines Vaters gastliches Haus geangelt. Der Zeitgeist hat ihn auch gepackt

Digitized by Google

mit dem Gedanken, daß Schulen schön sein sollen außen und innen, denn er klagt unterwegs, daß er mit seinen Kameraden in dem „alten Kasten" unwürdig hause, während da und dort eine wunderschöne Schule erstanden sei. — Endlich ein hübsches Kämmerchen gefunden. Im Rahmen des Fensters das Schloß derer von Stolberg-Wernigerode und in der Nähe das Museum, worin man Eisenrüstungen stehen sieht, die einst wohl den Herren der Burg da dienten. — — — Noch ein wenig schlendern durch die Straßen! Der rieselnde Regen scheint sie noch schmucker haben zu wollen. Nicht in des Rinnsteins Bächlein treten! Da, abseits, Kinderlärm. „Hat 11 geschlagen, kommt immer noch nicht, hat 12 geschlagen, da kommt's!" Und hui! stiebt mir der Schwarm entgegen. Aber da ist die gesprengte Schar schon wieder im Kreise vereinigt. „Mein Schatz ist fort, mein Schatz ist fort, den ich so sehr geliebet." — — — Gesellschaftsspiel: „Guten Tag, mein Kind! Was ist denn los? Der Spitz ist tot! Adieu, mein Kind, adieu!" — Sie haben alle soviel Anmut und Anstand, fast wie Rokokodämchen und Herrchen, die netten Kleinen aus diesen netten Häuschen, besonders da die kleine, kluge Angeberin. — „Wo habt ihr die schönen Spiele gelernt?" „Ja, in der Spielschule!" — Die Antwort enttäuschte mich nicht wie heutzutage diesen und jenen vielleicht, der meint, daß die freisten und feinsten Dinge nur im Leben wachsen und mißraten, wenn die Schule sie pflanzen will. Hier blühte das künstlich Eingeführte wie bodenständig Gewächs, daß ich meine Lust dran hatte noch zwei, drei Straßen lang. Und Kinderlieder und Rieselregen im Ohr halfen der Reisemüdigkeit zu holdem Ein- und Ausschlafen. — — —

Am Morgen in dem zur Versammlung bestimmten Hotel. — Die Herrschaften beim Frühstück haben alle kein pädagogisches Gesicht. Die „Überfüllung" des Städtchens hat also in der gewöhnlichen Anziehungskraft des Harzes ihren Grund und nicht in der Versammlung? — Da endlich ein Herr mit der Mappe. Der Herr Schriftführer? — Noch ein paar Damen und Herren. Vorstellung: „Herr Dr. . . ., Frau Oberlehrer . . . Langsam hat sich bis zur festgesetzten Stunde eine kleine Zahl von Lehrern und Lehrerinnen gesammelt. Meine Vorstellung von Versammlungen deutscher Privatschullehrer schrumpft sehr zusammen. Auch dann nicht mehr Teilnehmer, wenn Dr. Lietz spricht? — Da in einer Art Radfahrertracht ein neuer Ankömmling! Man kann ihn zunächst nicht zu den pädagogischen, nicht zu den Vergnügungsgästen rechnen. Aber die Eigenart, die gebräunte Gesundheit und der männliche Ernst in seiner Erscheinung, lassen nicht zweifeln, daß er es ist, den ich suchte. Und

Digitized by Google

eine halbe Stunde später beginnt er im Speisesaale vor dem kleinen Kreis von Damen und Herren seinen Vortrag.

Die deutsche Privatschule, eine große Notwendigkeit. Von der kleinen Minderheit der Privatschulen werden in Zukunft Neugestaltungen in unserm Erziehungswesen ausgehen müssen, die die Staatsschule so leicht nicht wagen kann. Darum zusammenhalten, damit der Staat ihnen Platz an der Sonne gönnen muß! Dann neue Gedanken erproben, zu lösen versuchen die Erziehungsaufgaben einer neuen Zeit, die geeignete Er-

In der Werkstätte in Haubinda

ziehung schaffen für alle Schüler, auch für die, deren Eigen- und Sonderart in den hergebrachten Schulen nicht gedeihen kann! — Unsere Zeit darf stolz sein auf große Errungenschaften im Gebiete der äußeren Kultur, aber dem ernsten Auge können schwere Mißstände, besonders in der Großstadt, nicht entgehen: Trinkunsitten, geschlechtliche Verirrungen, Genußsucht, Verschwendung, Protzentum und Oberflächlichkeit, Roheit, Entnervung und Krankheit oft schon bei der Jugend. Die Schule muß demgegenüber meist ihre Ohnmacht erklären. Aber der Tatkräftige glaubt fest an die Überwindung solcher Zustände und weiht ihr seine Kraft.

Digitized by Google

Sonst wär' ihm das Leben nicht lebenswert. — Ungeheuere Umwälzungen und Fortschritte auf allen Gebieten stellen der Vorbildung des heranwachsenden Geschlechtes neue, große Aufgaben. Können wir solchen Nöten und Notwendigkeiten gegenüber der Schule vertrauen, wie sie bisher war? — Der Erzieher sollte seine eigene Schulzeit nie vergessen! Mancher von ihnen, ja jeder, hat einst selbst geseufzt. Nun soll nicht alles Seufzen der Jugend aus der Welt geschafft werden. Gerade große Männer sind einer harten Jugend entwachsen. Trotzdem bleibt uns die Aufgabe, die Notwendigkeit, unsern Kindern eine frohe Jugend zu schaffen, damit sie einst freudig und vertrauend auf den Plan treten, wenn ihre Zeit gekommen ist. Wenn's nicht geschieht, so muß es geschehen!

Der Redner versuchte es vor Jahren, zunächst bei Ilsenburg, wo ihm eine ehemalige Pulvermühle ein Erziehungsheim werden mußte. Denn nicht die Großstadt, sondern das Land ist der Erziehung günstig und am ehesten, wenn die Zöglinge der Anstalt ganz gehören und in beschränkter Zahl, daß Familiensinn herrschen kann. — Welcher Lehrplan soll da befolgt werden mit Schülern, die sonst unsere höheren Schulen besuchen würden? Humanistisches Gymnasium, Realgymnasium, Realschule? Sie können alle keine Gnade finden! — Also Schulkritik, die's jetzt so reichlich hagelt? — Ja, Schulkritik, aber ernst, gründlich und von Grund aus, schlicht und wahr, wie die Erfahrung lehrte, ohne Übertreibung. Der Hörer fühlte bald: hier spricht ein Mann, dem Reden und Schreiben minder wichtig sind, der vielmehr in wortkarger Tatkraft zu schaffen sucht, was not tut. Es lebt in ihm etwas vom „Naturevangelium der Erziehung", das uns einst die großen Pädagogen geschrieben und vererbt haben, das bisher aber in unserm „hochentwickelten" Schulwesen nur ungenügend und sehr getrübt Verwirklichung gewann. — Nicht in den Sprachen kann das Heil liegen, auch in den neueren nicht. Daß es Wert hat, neben der Muttersprache eine lebendige Sprache zu lernen, soll natürlich nicht bestritten werden. Aber auch da keine Verfrühung! Was man mit 9 Jahren, mit unentwickelten Geisteskräften und noch nicht heimisch in der Muttersprache, nicht lernt mit vielem Fleiß und Schweiß, lernt man im reiferen Alter spielend. Und was zu einem gelehrten Berufe von Latein wirklich unerläßlich ist, kann man auf der Hochschule in einem Jahre erlernen. Was angeblich an den Sprachen hauptsächlich gelernt werden soll, die sogenannte formale Bildung, kann an der Muttersprache und jedem anderen Gegenstand ebenso gelernt werden, es kommt nur darauf an, wie unterrichtet wird, obwohl's natürlich bei den heutigen hochgesteigerten Ansprüchen an die Bildung

Digitized by Google

eines Menschen durchaus nicht gleichgültig ist, was gelernt wird. Die ganze Unterscheidung von humanistischer und realistischer Bildung ist scholastisch. Wir brauchen eins wie's andre. Dann gestaltet sich der Lehrplan sehr einfach und einheitlich. — Der Mensch lebt in der Natur. Drum soll er die erforschen und lernen, sich ihre Kräfte nutzbar zu machen. Der Mensch lebt aber auch in einer Gesellschaft, in Gemeinde und Staat. Er hat also auch das Kulturleben zu erfassen, um sich in ihm betätigen zu können. Ebenso aber die Geschichte dieses Kultur-

Deutsches Land-Erziehungsheim Schloß Bieberstein bei Fulda in der Rhön

lebens, die für die Erziehung von allergrößter Wichtigkeit ist. Und die humaniora, das was den Menschen zum Menschen macht, sind für uns nicht zunächst die Werke der Alten, sondern die Lessings, Goethes und Schillers und andrer Großen unsers Schrifttums.

Überall hört man klagen, daß tüchtige Leute fehlen, von Landwirten und Industriellen und besonders von Kennern unsrer Kolonien. In England, wo die Jugend kaum halb soviel Schulbürde trägt wie bei uns, fehlen sie nicht, desgleichen in Amerika. Und wie man dort die Erdrückung der eigenen Kraft mit toten Stoffmassen, die Veroberflächlichung durch das Zuviel und Zuvielerlei der Schule nicht kennt, so

Digitized by Google

auch den Jüngling nicht mit der gehemmten körperlichen Entwicklung, ohne Lebensfrische und Widerstandskraft, aber mit blassen Wangen und Brille. Es sind sehr verschiedene Bilder: was man in unsern Großstadtstraßen zu sehen bekommt, wenn sich mittags die Schulen leeren, und was man bei englischen Schulfesten sehen kann, wenn sich 40jährige Väter und Mütter an den Spielen der ihrer ungebrochnen Jugendkraft frohen Kinder beteiligen. Diese Körperlichkeit und dieser Frohsinn gehn den Deutschen meist ab.

Sie sollen vor allem gestärkt und erhalten werden in den Landerziehungsheimen. Wie ganz anders als in der Großstadt kann da ein Knabe heranwachsen, bei Spiel und Arbeit in freier Luft, bei gesundem Schlaf und gesunder Kost! Wie hat er hier Gelegenheit, ein reiches Stück Natur zu durchforschen und heimisch zu werden in Garten, Wiese, Feld und Wald, in Berg und Bach! Hier braucht seine Bewegungsfreiheit nicht ängstlich eingeengt zu werden wie da, wo Gefahren drohen für Leib und Seele. Ein gut Stück Arbeit und Arbeiterfrage kann mit eignen Augen und am eignen Leibe studiert werden, da mit den Landerziehungsheimen Landwirtschaft und mancherlei Handwerk verbunden ist. Und wer aus all den reichlich sprudelnden, natürlichen Bildungsquellen nicht bloß gekostet, sondern jahrelang seinen Durst gestillt hat, kann dann auch noch auf ein ander Stück Erde verpflanzt werden, um neue Kraft zu saugen. Wenn er vom 10. bis 12. Jahre etwa in Ilsenburg Gelegenheit hatte, den Harz und seine Umwelt eingehend kennen zu lernen und zu genießen, so in Haubinda vom 13. bis 15. Jahre das Thüringer Land und endlich in Bieberstein vom 16. bis 18. Jahre die Rhön und manch weitres Stück des deutschen Vaterlandes. Und das kann er überdies in den Ferien erst recht, wo alles zu größeren Reisen auffitzt, die in den Sommerferien auch bis ins Ausland gehen, während die Weihnachtsferien dem Elternhause gehören. Dazu noch die Sitte, daß die Zöglingsscharen der drei Anstalten sich gegenseitig in ihren Heimen besuchen.

Sonst aber erscheint die zur Zeit bestehende Dreiteilung als Notwendigkeit, einmal um bei den zahlreichen Anmeldungen ein kasernenmäßiges Anwachsen einer Anstalt zu vermeiden, das ja dem Ziel der Landerziehungsheime zuwiderliefe, und zum andern, weil beim Zusammenleben der jüngeren Zöglinge mit den älteren, diese auf jene meist keinen günstigen Einfluß ausüben. Sie teilen ihnen oft mit, wenn auch in bester Absicht, was sie noch nicht recht fassen können, und verwirren so mehr, als sie fördern. Auch von der Zusammenerziehung der Ge-

Digitized by Google

schlechter kann sich der Vortragende nicht überwiegenden Nutzen versprechen, da die geistige Art und Richtung bei Knaben und Mädchen für ein Zusammenlernen und Voneinanderlernen erst recht zu verschieden sei. — Wenn hier die Knaben und da die Mädchen frei und natürlich aufwachsen, immer in Berührung mit dem Leben rings umher, so werden sie sich auch später verstehen, wenn ihre Wege sie zusammenführen.

Landerziehungsheime für Mädchen bestehn gegenwärtig zwei in Deutschland, die ganz im Sinn und Geiste der „Bruderanstalten" ge-

Beim Baumfällen in Haubinda

leitet werden, eins für kleinere Mädchen in Wannsee bei Berlin, das seit Ostern nach dem entlegneren und gesund und schön gelegnen Sieversdorf, bei Buchow in der märkischen Schweiz, übersiedelt ist, und eins für größere Mädchen in Schloß Gaienhofen am Bodensee auf badischem Gebiet. Ähnliche Anstalten im Auslande sind das Schweizer Landerziehungsheim in Glarisegg am Bodensee, gegenüber Gaienhofen, und die new school Abbotsholme bei Rocester in Derbyshire-England. Der Gründer der deutschen Landerziehungsheime fand vor Jahren „in einjähriger Wirksamkeit in Abbotsholme reiche Anregung und Ermutigung

Digitized by Google

zum Beginn seines Werkes", wie auch von ebenda zur Gründung mehrerer ähnlicher Schulen in England und Frankreich Vorbild und Anregung ausging. –

Auch von Schulen heißt's: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!" Wie werden sich die scheidenden „Bürger" der Landerziehungsheime in unsre Gesellschaft finden? Werden sie nicht zum Teil sonderwillige Menschen sein, die Schwierigkeiten bereiten und Schwierigkeiten finden? – Diese Befürchtung ist nicht so sehr zu befürchten, denn eben solche Menschen brauchen wir, um allmählich die so notwendige innere Erneuerung unsres Volkes und unsrer Kultur durchzusetzen. Darum unbeirrt weitergestrebt und weitererstrebt eine möglichst kräftige und nachhaltige Erziehung, besonders in körperlicher und technischer Hinsicht! Dann dient man wahrhaft dem Staate und verdient seine Unterstützung.

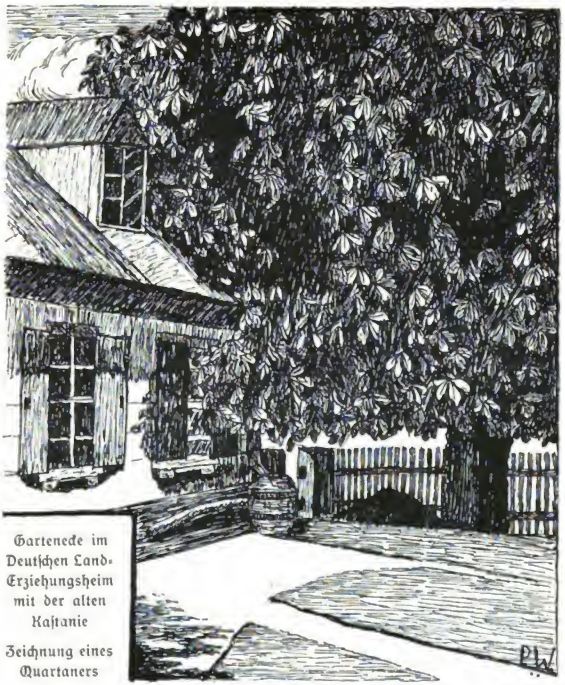
Bis jetzt erfuhren die Landerziehungsheime freilich manche Behinderung von seiten der Behörden, die natürlich die staatlichen und städtischen Schulen für vollständig ausreichend halten. Auch können die von Bieberstein Abgehenden keine „Berechtigung" erhalten. Wer zur Hochschule will, ist genötigt, an einem Gymnasium die Reifeprüfung noch abzuleisten. Doch was ist unser Berechtigungswesen? – In Amerika wird, wer zur Hochschule will, nicht gefragt, wo er vorher war. Es wird lediglich von ihm verlangt, daß er in gewissen Fächern was kann. Und zwar kann er sich jetzt in dem einen, übers Jahr in dem anderen prüfen lassen usw., während bei uns auf einmal die Beherrschung aller Stoffmassen gefordert wird, was ja zur Oberflächlichkeit führen muß. – Aber ob auch die Landerziehungsheime noch nicht die volle Anerkennung genießen: Anerkennung braucht man nicht unbedingt, nur Duldung, daß man arbeiten kann. Und die wird so leicht niemand versagt, dem's Ernst um seine Sache ist.

Das gilt auch für den heiklen Punkt: Religionsunterricht. Der tüchtige Mensch, der tüchtige Erzieher wird hier unmittelbar in seinem ganzen Selbst etwas geben, denn er ist, was der Schüler werden soll. Unbeirrt durch veraltete Vorschriften und Überlieferungen, wird er lediglich fragen: was braucht der Mensch heute? – Das kann die Meinung nicht sein, daß wir auf eine Höhe gekommen wären, wo wir den Kraftquell Religion nicht mehr brauchten. Durchaus nicht! Aber wenn die alten Wege zu Mißerfolg führen, dann müssen wir den Mut zu neuen Wegen haben und etwas wagen!

Wir müssen's wagen! Wir müssen's einmal probieren! – Das klang mir überhaupt wie ein kräftig-ernster und auch fröhlich-kecker

Digitized by Google

Kehrreim, den Hörer ansteckend, durch den ganzen zweistündigen freien Vortrag hindurch, der so schlicht und kunstlos vorüberzog und doch an Höhepunkten die verhaltene Kraft und Begeisterung gehörig durchbrechen



Gartenecke im Deutschen Land-Erziehungsheim mit der alten Kastanie

Zeichnung eines Quartaners

ließ und einen wuchtigen Eindruck und innerstes Wohlbehagen in mir hinterließ. — — —

Als ich dann im weiteren Tageslauf Schloß Wernigerode und von da in der Ferne zum erstenmal den Brocken gesehen hatte und durch die schönen Laubwälder der Vorharzberge nach Ilsenburg wanderte, kamen mir vom Schatz der Seminarerinnerungen die Worte Blochmanns

Digitized by Google

herauf, die seine Wanderung über die Schweizerberge nach Iffertен zu Pestalozzi schildern, und fast war mir's, als ginge ich ähnliche Wege. Zwar machte der Harz jetzt in mir im Bund mit der Abendsonne sein Recht über die Pädagogik geltend, und als ich im Forsthause dann auf kurze Rast und Stärkung saß, vergaß ich sie über den roten Kühen und ihrer Milch und im Geplauder mit der schmucken Melkerin ganz. — Doch der heimkehrende Förster mit seinem Buben lenkten durch die Betrachtung der glücklichen Waldheimat des Kleinen schon wieder zu ihr hin, und auf der Höhe im dämmrigen Fichtenforst war ich wieder in ihrem Bann. Ich fühlte jetzt, wie sich der Vortrag schwer auf meinen Glauben an die Lehrerwirksamkeit in den Massenschulen der Großstadt legte. „Flieh, auf! Hinaus ins weite Land!" „Die großen Städte sind ein Übel, das vom Erdboden verschwinden muß" soll sogar der große „Realpolitiker" gesagt haben? Doch stärker und immer stärker erhob sich auch mein Glaube mit Gegengedanken gegen die Last. — Volksschullehrer sein heißt in dem großen Verbande wirken, der das ganze Volk umfaßt, heißt an den Kindern des Volkes arbeiten und nicht an denen einer kleinen Zahl zahlkräftiger Eltern! Und darfst du nicht stolz darauf sein, in deiner Arbeit schwierigen, ja unnatürlichen Umständen das abzuringen, was das „Naturevangelium der Erziehung" fordert? Warum gleich nachmachen wollen, was selbst in schlicht-wahrhaftiger Rede verlockend klang? Im gleichen Trieb und Geiste arbeiten, aber angepaßt den anderen Umständen, kann's doch nur heißen! Und doch! Und doch? — — — Die Sonne war gesunken. In einen Reisighaufen vor mir huschte ein Wiesel, ein Reh im Grase hielt mit dunklen Augen stumme Zwiesprach mit mir. — Ich dann rasch den Abhang hinab. Die Ilse, die Ilse! Sie geleitete munter in Wanderers Hafen und brachte mich bald auf ganz andre Gedanken.

Am andern Morgen schritt ich aufs Ziel zu, das etwas unterhalb Ilsenburgs liegt, da wo der Wildfang von den Bergen schon ruhig durch die angehende Ebene zieht. Da ist's! Unter alten Bäumen ein Idyll von niedrig langgezogenen Fachwerkbauten. Und bald gastier' ich mit den Herren und Damen von gestern in Quarta, Quinta, Sexta, den drei Ilsenburger Klassen. Sie sind heute z. T. verstärkt durch die Biebersteiner, die mit Dr. Lietz hier zu Besuch sind. Französisch. Erdkunde über das Salzbergwerk in Vienenburg im Harz. Naturkunde, sehr eingehend und gründlich in Untersuchung und Versuch. Formenlehre. Rechnen. — Mancher strenge Disziplinarius, dem Strammheit allein das Herz erfreut, würde diesen zwanglosen Lehrverkehr zwischen Schülern

Digitized by Google

und Lehrer, den sich die schwachbesetzten Klassen ruhig leisten dürfen, nicht zu fassen vermögen. Sie würden's mit der Angst zu tun kriegen um die „Erfolge", die bedächtigen, bedenklichen „Praktiker" alle, die nur die „ernste Arbeit" preisen. Mir gefällt das natürliche Wesen der gebräunten, kraushaarigen Jungen außerordentlich.

Die grünenden Fruchtbäume draußen sind im Geviert der großen, offenen Fenster der denkbar beste „Wandschmuck" für die einfachen Klassenzimmer. Aber auch Bilderschmuck ist vorhanden, oder vor Augen, besonders reichlich in Wohn- und Schlafzimmern und anderen Räumen, die in der Pause nach beendigtem Wettlauf besichtigt werden. Um das Wohnzimmer eines Lehrers gruppieren sich immer die Wohn- und Schlafräume der Schüler, die zu seiner „Familie" gehören. Auch im Speisesaale, in dem heute die Gasttafel stark besetzt ist, sitzen die Schüler „familienweise" um ihren Lehrer. So ein lustiges Klappern und Plappern wäre auf unserm Seminar nicht gelitten worden. Und nach mir selbst zu urteilen, muß es allen vortrefflich geschmeckt haben. Die Schülerschar hatte sich vorher ja kürturnend ergötzt, während die Gäste derweil die Wirtschaft und das ausgedehnte Gartenland sahen.

Nachmittag war daselbst fröhliches Spatenstechen, dann Hobelbankarbeit und Zeichnen. Mancher Hobler und Säger zeigte mit Stolz sein Werk. Im Zeichnen sah ich nur der Natur Abgelauschtes und Phantasiegebornes. Besonders gefiel mir ein reichhaltiges Schülerheft, das in Wasserfarben sehr eigenartig die griechische Sagenwelt zeigte. Später versammelte der Turnlehrer seine „Mannschaften" auf den Hof zur — Parade. Es wurde beinahe das ganze Exerzierreglement nebst Felddienstordnung in genauester Befolgung vorgeführt, und ich gestehe: die kurzhosige, mit nicht knallenden Flinten bewaffnete Rotmützenschar mit teils recht strammer Haltung und stolzem Schritt hat meinem Vorurteil gegen Exerzierschulen für Knaben viel Abbruch getan. Der Schweiß der „Vorstellung" wurde bei fröhlichem Schwimmfest abgespült, das, etwas entlegner in dem ziemlich großen Besitztum, in einem von der Ilse gespeisten Wasserbecken stattfand. Aber noch lebhafter fast war die Lust bei dem nach einer Vesperpause beginnenden Fußballspiel, das schier nicht enden wollte. Hier wurde der Freund und Lehrer des Völkchens vollständig zum Kameraden und schien sich im eigensten Element zu fühlen.

So groß war die Spiellust, daß nach dem Abendbrot nochmals gespielt werden mußte und zur „Kapelle", d. h. zur gewohnten freien Andacht, an dem schönen Abend wenig Stimmung war. Sie wurde aber noch

Digitized by Google

kurz und schön im Freien gefeiert mit ein paar Liedern und einer Ansprache von Dr. Lietz. — Sie war mir das Beste vom Tage und klang lang in mir nach, als ich nach Abschied wieder gen Ilsenburg schritt. Welcher Schulmann hat die Art und den Mut, sich so zwanglos seinen Schülern zu geben! Wie ruht hier alles fest im sicheren Gefühl des rechten Weges! Ja, diese Wünsche und Hoffnungen, deren Verwirklichung der Redner den Knaben ans Herz legte, gingen auf ganz was andres als bei so manchem Schulgewaltigen, der sich als wandelnde „Pflichttreue“ und verkörperte „Gewissenhaftigkeit“ gebärdet. Dem Volke Homers sollten sie nacheifern und dem griechischen „Fünfkampf“ einen deutschen nachschaffen in Schwimmen, Ringen, Ballwerfen und andren Leibesübungen. Ja, Leibesübungen! Welcher Pädagog hat sie so gewürdigt! Vor dem Schlafengehen sollte noch jeder nach guter Sitte unter den „Wasserfall“ gehn und sich stählen lassen von der angestauten Ilse. Ich mußte an die Spartaner denken und an unsre eignen, festleibigen Vorfahren, von denen geschrieben steht: »Hieme et aestate in fluviis lavabantur«. Und an Rousseau, dessen Emil alles lernen soll, das Fliegen auch, wenn's geht, der in Abhärtung stark werden soll, ja „feuerfest wie ein Salamander“. Und an Goethes „Wanderjahre“ mit dem großartigen, wahrheits- und weisheitsvollen Traumbild der „pädagogischen Provinz“ hatt' ich den ganzen Tag schon denken müssen. Jener reitenden Grammatiker hatt' ich gedacht, als unser Verwirklicher von „pädagogischen Kleinstaaten“ im Garten scherzhaft sagte: „Ein französisches Lehrbuch brauchen die Jungen bei mir und einen Spaten.“ Und ich fühlte jetzt im abendlichen Gefild, wie das Spottgesicht von Auerbachs Keller weit hinter mir war und neben mir der große Zweifler und Sucher schritt, der nach durchstürmtem Leben endigt in kraftvoller, schaffensfreudiger Lebensbejahung, dem Meere Land abringt und unter tätig-frohem Volke glücklich waltet.

Die zweite Nacht schlief sich's weniger gut in der Herberge. Früh wie spät von jungen Beinen ein Laufen und Trippeln, auch auf läuferbelegten Gängen und Treppen zu hören. Beim Frühstück im Garten hatt' ich die Erklärung: Hamburger Jungen und Mädel, mit ihren Lehrern und Lehrerinnen auf einer fünftägigen Harzreise begriffen, hatten unter demselben Dach genächtigt und rückten eben mit Sang und Klang und Hab' und Stab zum Brocken ab. — Am Abend hielt ich Rast an der Ilse. Es war ein reicher Tag für mich gewesen: Berg, Tal und Wald, Harzburg und Goslar! Deutsche Kaiserherrlichkeit von ehedem! Die Wandgemälde im Kaisersaal zu Goslar sind nicht Kunst-

Digitized by Google

werke von großer Innerlichkeit. Aber das Bild des greisen Heinrichs IV., wie er reitet, geleitet von treuen Mainzer Bürgern, ließ mich nicht los mit seinem tieftragischen Ausdruck, dessen tiefster Grund unglückselige Erziehung war. – Ach, daß die Erziehung eine Macht würde zu allem Guten! Deutsche Herrlichkeit! Auf der Harzburg liest man's heutzutag mit Scham, was auf der Bismarcksäule in großen Lettern prunkt: „Nach Canossa gehn wir nicht!" Wielange noch soll der deutsche Geist mit der schwarzen Macht ringen? – – – Sieh, da kommen sie zurück vom Brocken, wandermüde – hoffnungsgrüne Jugend aus Deutschlands größter See- und Handelsstadt! Sieh da: im kleinen ein Stück hanseatischen Unternehmungsgeistes, der in unsern Tagen auch der Pädagogik dient und ihr kräftige Segel und lustige Wimpel gehißt hat nach Neuland! Diese Mädels und Jungens haben jahrelang gespart in kleinster Münze, um diese Reise bestreiten zu können, und so angelegt, muß das Ersparte hohen Zins tragen fürs Leben. –

Drei Stunden später saß ich im Brockenhaussaal am warmen Ofen, in urbehaglichen, hochschwärmenden Phantasien. – Bei dem schwatzenden, schmatzenden Menschenvolk im Saale war's kein Wunder, daß neben dem Bejaher auch der Verneiner mit mir zu Tische saß. „Bei lieben Kindlein magst du hoffen, doch wie sieht dann die Frucht wohl aus?" „Am besten wär's, euch zeitig totzuschlagen!" „Selbst Pallas kommt als Mentor nicht zu Ehren." „Laß du die große Welt nur sausen, wir wollen hier im stillen hausen!"

„Aus heißem Seelensehnsuchtsdrang
Lebendigste Bildung . . . Vollendung! –
Des bist Du in Deutschland wohl hundert Jahr,
O Fauste, berühmtes Exempel.
Schlägt schlecht an, denn Schule macht rings viel mehr
Freund Vielgelahrt, Naseweis Wagner –
In Dünkel und Kleinkram verschrumpft und verdumpft,
Legion schier ist seinesgleichen,
Rar, sehr rar der Hunger von Deinesgleichen.
Doch ein Narr, wem da wollte das Herz zerweichen." – – –

Ja, für heut abend hauste sich's göttlich hier oben. Doch endlich, auf vom Stuhl mit steifen Beinen! – Draußen ist's derweil Mondnacht geworden mit wunderbarer Dämmerpracht und holdem Sternenblinzeln. Teufelskanzel, Hexenaltar! Und da schäkert's und singt's hinter Block und Gebüsch! Vorwärts gekraucht und kein Bein verstaucht! „Du mußt der Felsen alte Rippen packen!" Burschen und Dirnen, ledig der Pflicht,

Digitized by Google

ein Hexentanz! — — — Nach Schirke und Elend! Doch zurück und zur Ruh'! Hier geistert's leicht toller als anderswo! — — —

An der Ilse heraufgekommen. Jetzt an der Bode hinab und tagelang in ihrem Tale die prächtige Wanderung. Liebliche kleine Zwischenspiele mit allerliebsten Dorfkindern, die aus der Schule kommen, aus Tür und Fenster lugen, sind Ursach' und Anlaß, daß der Kampf zwischen Volksschule und Landerziehungsheim in mir lustig aufs neue plänkelt. Wie sie alle artig sind! Die Lehrer scheinen sehr darauf zu halten, schon der Fremden wegen. Und wär's nicht selbst Ilsenburgs wert, an solchem Ort ein Lebenlang Lehrer zu sein und mehr als einem Geschlecht sein Bestes zu geben? — — —

So ging es weiter bis Quedlinburg, wo in allen Gassen deutsche Traulichkeit spricht und auf der Höhe in Dom und Schloß wiederum deutsche Größe, die in der neuen Morgenröte von deutscher Geistesblütezeit den Sänger zu Oden begeisterte, dessen Geburtshaus unten am Burgberg steht. — — — Ja und da schreitet Gutsmuths daher und mit ihm leuchtenden Auges sein Schüler, der junge Ritter, der spätere Meister der Erdkunde. Da war's, als wollte in diesen Gestalten und in den Spielszenen am Denkmalssockel noch einmal all das Pädagogische der Reise zusammenklingen zu einem vollen, guten Klang —: Einst Schnepfental, wo Gutsmuths neben Salzmann wirkte, und andre berühmte Erziehungsstätten. Jetzt Ilsenburg, Haubinda, Bieberstein und andere noch. Aber auch Hamburg und Bremen! Und welcher Ort lebendige Kräfte hegt und regt, der mische noch hellen Klangs den seinen unter diese Namen! Und allerorten, wo Männer sind, wo Frauen, die die Zeit verstehn und das Leben lieben, rege sich froher und zuversichtlicher e i n Wetteifer! — Darum heimwärts, Wandrer! Zur Arbeit wieder im blühenden, knospenden Jugendgarten und zu begeisterten Freunden, die's wahrmachen wollen!

Eine große Tat.

Zu Gansbergs Fibel für kleine Stadtleute „Bei uns zu Haus".[1])

Von Severin Rüttgers in Düsseldorf.

Nur eine Fibel? Was kann eine Fibel bedeuten? Wer wird ein Aufheben davon machen? — Ruhig, lieber Freund! Das weiß ich wohl: Jahr

[1]) Leipzig, R. Voigtländers Verlag, M. 0.70.

Digitized by Google

um Jahr kommen neue Fibeln, regelmäßiger als Schillers Mädchen aus der Fremde. Was tut es, wenn in die lange Reihe eine neue Nummer sich einschiebt! — Da rumort es einen Augenblick unter den alten Götzen, sie rümpfen die Nasen und recken die Hälse nach dem Neuling, der die schlafende Luft erregt und ein Stäubchen aufwirbeln läßt. Nur einen Moment! Die Stäubchen sinken. Und obgleich sie sich dicker und dichter häufen, schlafen die alten Fibelmütter. Und im Schlaf gedeihen sie von Auflage zu Auflage. Was berührt es sie, daß man über ihre Kinder und Kindeskinder, über das ganze nachgewachsene Gezücht herfällt mit blutigen Schlägen.

Wie ist die Kritik über unsere Schule gekommen in den letzten Jahren! Sie hat die Kruste gesprengt, unter der das Vollkommenheitsbewußtsein erstarren wollte. Will ein neuer Lenz einziehen?

Es ist ein eigenes Wetter. Wie ein Märzsonntag, wenn du unter klarem Sonnenblau die ersten Veilchen kaufst. Kaum, daß sie sich an Rock und Mieder zieren, fällt mit nassen Schlägen eisiger Schloßensturm darüber. Die blauen Augen verdüstern. Sie schließen sich, und die Köpfchen hängen.

Kein Frühling, kein Sommer sind gekommen, den die Lenzwinde nicht einbliesen. Kein Menschenherz, dem die nicht, trotz Eis und Frost, das „schaurigsüße Gefühl" im Innern anfachten. Der fürchtet den Winter nicht, dem der Frühling die Backen wärmt.

Im Jahre gehen die Zeiten und kommen ewig wieder. Die Entwickelung des Lebendigen, Geistigen kennt keinen Kreislauf. Für immer ist das Vergangene dahin, das Neue wird nur Stufe zu höheren Zielen. Trotz Schwankungen und Rückschlägen ist wahres Streben ein unzweifelhaftes Vorwärts und Aufwärts.

Niemand glaube, daß der geistige Fortschritt aus planlosem, unbewußtem Spiel der Kräfte, aus dem Zufall sich löse. Die Menschheit selbst sitzt am Webestuhl. Wer weiß, was das werden mag?

Der Dichter läßt Robinson im Kampfe mit drohenden Gewalten zur Kultur und Humanität hinaufsteigen. Wir können unsere Kinder nicht wie Robinson auf wüsten Inseln sich selbst überlassen. Die Eigenliebe leidet das nicht, die Lust am Besitze ererbter oder erworbener Güter.

Darum üben wir eine planmäßige Erziehung aus. Sie soll die Kinder zu unserer Höhe hinaufziehen. Dazu suchten wir den *schnellen und sichern Weg*. Leider verfuhren wir zu rationell. Wir vergaßen die Rückschau, wie die Menschheit zum Gipfel gekommen war. Kurz ist der Weg der Vernunft. Der Weg der Menschheit aus der Enge und Nacktheit war weit und einsam.

Um den Fuß himmelhoher Berge liegt eine unermeßliche Welt in Schluchten, Ebenen, Hügeln und Tälern. Soviel Punkte in dieser Welt du mit Nadeln zeichnen magst, soviele Wege führen zum Gipfel. Kein Pfad darunter, der nicht einen Strebenden hinaufführte. Da ist von jedem Punkte aus der nächste Weg der beste. Wer im Norden wohnt, soll nicht nach Süden den Berg umgehen; er wandle geradezu! Das ist es nicht, daß wir miteinandergehen, sondern, daß wir anlangen. *Einsam* aber *müssen* wir nicht sein. Viele rüstige Steiger streben hinauf. So werden die Verwandten, die Gleichgeborenen sich nahe sein.

Digitized by Google

Der Bildungsgang, in den uns die Schule zwingt, ist eintönig. Buch und Lehrplan sind unduldsamer als alle „alleinseligmachenden" Kirchen. Das bloße Wort „Schulzwang" ist ein Greuel, der erste Frevel an der menschlichen Freiheit, der gesetzlich gestempelte Zweifel an der Kraft im Menschen. Von dem Augenblicke an, wo es seine tyrannische Macht fühlen macht, bis zum Stempel auf dem Entlassungszeugnisse, eine unzerreißbare Kette von Zwang, Sollen und Müssen. — Und die Kette ist zum gewohnten Gängelbande geworden, ohne das kaum einer einen Schritt wagt. Keiner rüttle oder zerre daran mit profanen Händen! Weh euch! ihr Spötter, ihr Nörgeler und Zweifler, die ihr wagt, gegen den Stachel zu löcken!

Doch zuletzt hilft kein Verketzern und Brandmarken. Geist läßt sich nicht zähmen gleich wilden Tieren und Strömen. Das Alte stürzt, und ein neues Leben soll erblühen. — Wie oft hat ein Umschlag die Hoffenden getäuscht! Immer ist die selbstbewußte, autoritative Überlegenheit bei der Hand und richtet dem neuen Leben flugs einen neuen Damm entgegen. Wer hat die Zeit, zu warten? Sie am allerwenigsten. Ehe das Alte zusammenstürzt, noch über seinen frischen Trümmern, steht, wie aus den Wolken, die neue Form, die „sichere, zuverlässige" Methode und Regel. Wer wundert sich, daß Seelen, die nichts von Freiheit und Selbständigkeit ahnen, jetzt dem neuen Götzen huldigen, wie sie den vergangenen verfluchen.

Der erste Leseunterricht schleppt sich in verstaubten Formen und ausgeleierten Gleisen. Seit fünfzig Jahren fast absolute Ruhe und weltfremde Zufriedenheit. Was wollen die äußerlichen Neuerungen der letzten Jahrzehnte denn besagen: die strenge phonetische Anordnung der Laute, die Auswahl der ersten Lesestücke nach künstlerischem Werte, die vermehrte Sorge um die Bilder? — Solange der Grundriß bleibt, können angepappte Erker und Giebel dem Hause wohl ein modernes Ansehen geben, es bleibt das alte Haus, ob gut oder schlecht. Der theoretische Unterschied zwischen reiner und gemischter Schreiblesemethode, zwischen strenger und kombinierter Normalwörtermethode ist so unwesentlich, daß nur der Fachmann ihn entdecken kann.

Doch heute kümmern uns die Methoden nicht! Wir wollen der Fibel ein Krebsgeschwür abschneiden, das allem Fibeltum den sichern Tod bringen muß, könnte es sich auch noch durch ein Jahrhundert dahinschleppen. Das ist die blöde, stumpfsinnige Stoffarmut, die hirnverrückte Langeweile, die protzige, schamlose Gehaltlosigkeit, die in den Fibeln sich breit macht. Eine Erscheinung sollte hinreichen, uns dies klar zu zeigen: Wie schnell fliegt die Fibel in den Ofen oder in die Aschkiste, wenn die Elementarklasse überwunden ist. Welcher Erwachsene erinnert sich, wie er lesen lernte? — Manches aus früherer Zeit hat unser Gedächtnis treu behalten. — Aus meiner Fibel erinnere ich mich der vorletzten Seite. Es war — und ist noch — ein ehrwürdiges Buch, das seine 250 Auflagen mit Würde trägt. Also da stand ein Gedicht: Was das Christkindlein bringt. Ich weiß noch, wie ich das lernte; und eins davor, ein Sprüchlein zum Namenstage, das meine Mutter mir vorsagte. Von den vorherigen Eroberungen, den acht Alphabeten, Schluß- und Anlauthäufungen, vom Dehnen und Schärfen, von dem

Digitized by Google

ganzen Wunderbau der deutschen Sprache keine Erinnerungsspur! Ein trauriges Jahr muß es gewesen sein!

So ist es auch. Im Fibeljahr kommen die Kinder in Gefahr, seelisch zu verhungern. Wir opfern dem Moloch „Lesenkönnen" eine unendlich reiche Kraft. Im zweiten und dritten Schuljahr bleiben die Schäden des Raubbaus ziemlich verborgen. Denn da gönnt uns der Lehrplan großmütig eine Pause. Aber dann! Keine Lust mehr und kein Trieb. Was in der Fibel ungewolltes Mittel war, die Lesekunst als bequemen Weg zu allen Lehrzielen in die Hand zu spielen, der stumpfe Drill, er muß nun weiter sanktioniert werden. Eine Bankerotterklärung des kraftbildenden Unterrichts voll bitterster Ironie.

Man wird den Leseunterricht aus der Elementarklasse nicht ganz verbannen können. Er soll uns doch einen kompletten Schlüssel geben zur geliebten Buchkultur. Darum ist es für den Lehrer eine ernste Pflicht, jenen verödenden, vernichtenden Einfluß des Leseunterrichts zu bekämpfen. Leider, wann werden wir alle von dieser Pflicht durchdrungen sein! Da ich weiß, wie viele Kollegen bereit sind, für die Fibel von heute eine Lanze zu brechen, muß ich, halb unwillig, noch zum Henker an ihr werden.

Vorerst: Da wird kaum jemand behaupten, die Fibel wecke und fessele das kindliche Interesse durch ihren Stoff. Es könnte nur sein, wie ein Fünkchen unter der Asche. — Die Bilder in der Fibel, wären sie gar nichts wert? Helfen können sie wenig, blutwenig, desto mehr schaden. Da sind Bilder zu den „Normaldingen", fein säuberlich zusammengestrichelt, vom Techniker, nicht vom Künstler. „Ei, Feile, Seil, Schaf, Rose, Tüte." Nichts sagen sie dem Kinde in ihrer starren Unnahbarkeit. Was nicht lebt, nichts erzählt, berührt das Kind nicht, ärgert und langweilt es nur. Auch zum Nachmalen regen sie nicht an wegen ihrer kreuz- und querschraffierten Technik und der steifen Unbeweglichkeit.

Wie mit den Bildern, so ist es mit dem Anschauungsunterricht im Anschluß an die Normaldinge, diesen ewig korrekten Sprechübungen. Der lebendigen Sprache zuliebe wurden sie geschaffen. Was sind sie? Gräber für das kindliche Sprachleben, die wir mit trockenen, banalen Beobachtungsnotizen bepflanzen (Die Feile hat einen Stiel, der Hut hat eine Krempe, der Bauer ist in der Scheune.) und künstlich einfassen mit dem nervenzerrüttenden, erwürgenden Chorleiern. Das soll, wie die pädagogischen Bücher Seminaristen und Lehrern predigen, das Gefühl für Rhythmus und Modulation schärfen. Tatsächlich durchschneidet es jeden persönlichen Flügelschwung und preßt das unfaßbare, vielgestaltige Leben in spanische Stiefel und Korsetten. Wie vielen Lehrern blieb dann Zeit für das Verslein, die Geschichte, das superkluge Rätsel, die der „Fibelschuster" in seinem Begleitworte angehängt hatte.

Trotzalledem, eine „Normalstunde" dieser Art ließ sich mit Faxen und Fineſſen erträglich lebhaft gestalten, und mancher witzige Kopf hat sich gemüht, virtuose Lektionen darüber zu schreiben. — Ach, die schöne Kraft, die Kinder und Lehrer verpufften, die bleierne Lahmheit, die nachher in den Gehirnen nebelte! Wie ein böser Weinabend kam es über die Seelen. Leider nicht einmal, zweiundfünfzigmal, eine Woche um die andere, vielleicht stets

Digitized by Google

auf den Montag. Denn ein guter Lehrer fängt am Montag das neue Wochenpensum an. Arme Kinder mit dem allerkorrektesten Lehrer oder Fräulein! Gestern Schaf, heute beim Leimtopf des Tischlers, morgen Rosenstock, nächstens Seil oder auch nur vom Kuhseil. Wer konnte fragen, wieviel Interesse, wieviele aufnehmenden Vorstellungen das Kind den neuen Dingen entgegenbrachte. Irgendwo wurde der Faden angeheftet, und dann ging es frisch ans Spinnen. Am Ende sollte es kein Lebensband werden, ein Menschenherz zu fesseln und hinaufzuziehen. Sondern ein niedlicher Kramladen, den der Herr Revisor Fach um Fach durchschnüffeln kann, wenn er den Zauberstab Lehrplan zur Hand nahm.

Die innere Armut des Normalwörtertums hat man denn auch bald empfunden und ein Neues zur Abhilfe erfunden. Ein Allheilmittel, die Ärzte priesen es, und die literarischen Apotheker reiben sich die Hände. Weg mit den toten, banalen Normaldingen! Bilder sollen es sein, Gruppen voll Ereignis und Bewegung. Sogar zusammenhängend, wenn nicht alle, dann zwei oder drei. Das waren die Fibeln nach der kombinierten Methode, feine Dinger! Sie sehen mit bewußtem Persönlichkeitsdünkel auf die plumpen Tölpel von Vorfahren. Für die Einzeldinge, das wässerige Wort ohne Lebensgemeinschaft, einen klangvollen Satz! — Wie eigen, daß er in Druckschrift unter dem Bilde stand, die Kinderaugen verblüffte, die Fibelseite noch buntscheckiger machte. Höchst geistreich ließ er sich oft vernehmen: Karl zeigt seine Nase, mein Auge ist blau. Oder es war ein Satz, der bestimmt nach einer Ergänzung verlangte: Der Mops fragte den Spitz: „Wo hast du den . . .?" Das war etwas. Es verriet, daß man den Schuh drücken fühlte.

Ja, ja, man fühlt den ledernen Stumpfsinn, man erstickt mit den Kindern daran, man schmachtet nach Stoff, Bewegung, buntem, lustigem Geschehen. Keiner wagte den Sprung in die schwarze Tiefe, keiner mochte hoffen, grünsaftigen Boden da unten zu finden. Dann ging es auch nicht ohne schmählichen Verrat an dem schönen, geistvollen System, das man seit hundert Jahren, mit entsetzlich viel Plage und Scharfsinn, in die Fibel hineingekramt hatte.

Klafterweit war der Fortschritt, seitdem wir die Buchstabiermethode überwanden. Niemand bestreitet es. Unsere Einsicht in den Bau und das Leben der Sprache ist psychologisch klar geworden. Das phonetische Prinzip, die letzte Errungenschaft der Sprachwissenschaft, ist die Grundlage des ersten Leseunterrichts, das Fibelgerippe. — Aber alles System, das Suchen nach den letzten Widerständen hat aus dem Leseunterricht keinen Lebensbaum hervorgelockt. Wir sind nicht weiter als unsere Ur-Urväter beim Buchstabieren. Sie kamen zum Lesen, wir auch. Sie begannen nach der Fibel einen harten Eroberungskrieg ins Land der Literatur, wir müssen's nicht minder. Bilden wir uns darum nichts ein auf die kunstvolle und geistreiche Methode. Was wir mühevoll in einem Jahre zuwege bringen, das leistet eine herzeinfältige Mutter mit einem lesehungrigen Jungen in wenigen Wochen.

Die letzte Beobachtung sollte uns heimleuchten. Wir treiben zum Lesen, bevor das Kind weiß, warum es soll Wörter zerklauben und Laute verbinden. Wir haben keinen bessern Anreiz als bitteres, unverstandenes Muß und häßlichen Ehrgeiz. Das Kind soll den Antrieb geben zum Lesen-

Digitized by Google

lernen. Der Leseunterricht muß seiner Selbstherrlichkeit sich entäußern und hinter dem Sachunterricht bescheiden als Diener gehen. (Damit wäre die angemaßte Despotie des Lesebuches ruiniert bis oben hinaus.)

Das ist die bloßgelegte Wurzel der Unfruchtbarkeit unseres Unterrichts im Deutschen. Wir müssen fordern: Der Stoff über die Form! Wer ermißt mit einem Gedanken das Gewicht unserer Forderung? Wem eine Ahnung von ihrer Tiefe aufgeht, wundert sich nicht mehr, warum ich Gansbergs Fibel als eine große Tat begrüße, warum ich Gansbergs Namen mit Stolz hoch hinaufschreibe in unseren Reihen. Was fand er, und was hat er uns dafür gegeben?

Von wenigen glücklichen Ausnahmen abgesehen, bestehen unsere Fibeln bis zur Einführung der Konsonantenhäufung aus Vokabeln, aus klappernden Wortreihen. Beispiele schenkt man mir gerne. Meist werden die Dingwörter peinlich vermieden, der Rechtschreibung wegen. Dieses kostbarste aller Parade- und Revisionsstücke beileibe nicht gefährden! (Wer im Leseunterricht kleingeschriebene Dingwörter brauchte, weiß, wie lächerlich diese Furcht ist.) Die unsinnigen Reihen, die in unserer Fibel bis auf die letzte Seite mit vorlauter Zunge schnattern, sind aus Gansbergs Fibel verschwunden. Verschwunden sind auch die sprachlichen Übungsreihen, die keinen andern Zweck hatten, als Schülern und Lehrern eine Sprachreife vorzutäuschen, die gar nicht da sein konnte. (Eine Fibel enthält die ganze Laut- und Flexionslehre. Wenn unsere Schüler es in den acht Schuljahren soweit bringen, mögen wir zufrieden sein.)

Nach den obligaten vier oder acht Schriftsorten, nach Häufung, Dehnung und Schärfung wagte man ein paar lahme, elende Lesestücke, gleich albern und unkindlich. Dazwischen warf man einen Wirrwarr von zusammenhanglosen Sätzen und — Reimen über die Kinder:

Heinrich holt Eier bei Emil Meyer;
Rosa kauft ein einen Hut gar fein.

Arme deutsche Sprache! — — Wie die Sätze, so die Lesestücke, die der Fibelvater selbst schneiderte oder borgte. Werden Beispiele gewünscht? Aus der „Deutschen Fibel" von Burkhardt und Schrader, Seite 61:

Die guten Kinder.

Drei kleine Geschwister: Karl, Marie und Fritz, saßen vor dem Hause beisammen und redeten von Vater und Mutter. Da sagte Karl: „Gestern hat mir der Vater ein neues Buch geschenkt." Die Schwester sprach: „Am Sonntage habe ich von der Mutter eine schöne Schürze bekommen." Der kleine Fritz setzte hinzu: „Heute abend gibt uns die Mutter Kuchen und Milch." Darauf sagten sie zueinander: „Wie gut sind doch Vater und Mutter!" (!) Karl aber erzählte von einem Mädchen, dem Vater und Mutter gestorben waren. Da sahen die Kinder einander stille an und hatten Tränen in den Augen. (?) Sie gingen bald darauf hinein ins Haus und schmiegten sich an Vater und Mutter und waren nirgends so gern als bei den Eltern. (Scherr.)

Aus demselben Buche, Seite 64:

Die Blumen im Winter.

Wo sind alle Blumen hin?
Schlafen in der Erde drin,

Digitized by Google

weich vom Schneebettchen zugedeckt,
ſtille nur, daß ſie niemand weckt!
Übers Jahr mit dem Sonnenſchein
tritt der liebe Gott herein,
nimmt die Decke hinweg ganz ſacht,
ruft: „Ihr Kinder, nun all erwacht!“
Da kommen die Köpfchen ſchnell herauf,
da tun ſie die hellen Augen auf. (Hey.)

Aus der „Neuen Fibel“ von Eickelboom und Eſſer, Seite 58:

Die Feile.

Schmiede und Schloſſer gebrauchen eine Feile. Die Feile iſt aus Stahl gemacht. Sie hat einen Stiel oder ein Heft von Holz. Es gibt große und kleine Feilen. Die großen Feilen ſind grob, die kleinen ſind fein. Schmiede und Schloſſer reiben mit der Feile das Eiſen glatt. Die grobe Feile des Schreiners heißt Raſpel.

War man über dieſe Mätzchen, dann kam, wenigſtens in den neueren Büchern, die Erlöſung: Hey, Güll, Grimm, Pocci, gar zuletzt Caſpari, Dehmel, Frapan. Das war gute Geſellſchaft, man hatte die Ehre gerettet und glaubte, für literariſche Kultur genügend geſorgt zu haben. Die alten Fibeln waren da ehrlicher. Nach dem x und y kam das Abc, und damit war die Vorſtellung aus. Die alten Herren fühlten wohl, wie wenig ihr Tun mit der Literatur zu ſchaffen hatte. Sie hatten eine „zweite Fibel“ dafür erfunden. Man konnte nun leſen. Dieſe Täuſchung! Der innere lebendige Drang, der im Kinde lebt und wirkt, der allein es in die Literatur hineinziehen konnte, war dahin, elend verhungert und verdorrt. Der ſproſſende Jungwald von der Sichel der Langeweile und des Zwanges hoffnungslos niedergemähet.

Man weiß, mit wie lebendigen, flüſſigen Anſchauungen, mit welcher Sprach- und Sprechgewandtheit das Durchſchnittskind zur Schule kommt. Auch das Mitteilungsbedürfnis iſt groß. Für das alles hat die Schule keine Zeit. Sie behandelt den Seeleninhalt der Kinder als Luft, ſie ſetzt nichts voraus, ignoriert hochvornehm die Menge und Maſſivität der vorhandenen Anſchauungen. Sie legt eine verachtende Hülle darüber und baut ſelbſtbewußt ihre papierenen Ziele darauf. Wenn hier und dort die Urgewalt aus der Hülle bricht, wenn ein froher Schelm von ſeiner Mutter neuem Rock erzählen will, weiſt ihn ein überlegenes Lächeln in die rechten Untertanenſchranken zurück.

Jetzt wiſſen wir, was die „Fibel für kleine Stadtleute“ will. Sie bringt mehr, als einer erwartete. Sie iſt — ein Kunſtwerk, eine Symphonie, ein Weltbild aus einer Kraft, aus einem Guſſe. Gansberg iſt ein Dichter, ein Kinderdichter von tiefer, genialer Kraft, wie ihn unſere Literatur noch nicht hatte. Was das beſagen will? Ein unermeßliches Neuland hat er erobert: die Welt der Großen und Kleinen für die Kleinen. Mit Wunderliebe und glückhafter Begierlichkeit iſt er in das Leben der kleinen Großſtadtleute eingedrungen. Er entrollt es in ſeinem ganzen, bunten Umfange, in ſeiner Kleinheit, ſeinen Sorgen und Freuden, ſeinen Hoffnungen und Staatsereigniſſen. Nur künſtleriſch geſchaute Bilder und Ereigniſſe. Kinder könnten ſie gedichtet haben, von der erſten bis zur letzten Seite. Dennoch alles fein und ſparſam, oft voll Stimmung, die den literariſchen Feinſchmecker entzücken muß.

Digitized by Google

Seite 22, erstes Lesestück (ohne Großbuchstaben):

in der nacht
der regen rauscht
der donner rollt
das kind weint
die mutter holt es
in ihr bett.

Seite 23:

eine rose auf den tisch
ein kuchen auf dem teller
ein kissen auf dem sofa
ein schoner auf der lehne
eine matte auf dem boden
die stube ist fertig
liebe tante
du kannst kommen

Seite 36 (mit Großbuchstaben):

Willi hat seinen Hut verloren
er ist in das Wasser gefallen
gute Reise alter Hut
nun holen dich die wilden Gänse
oder ein Fischer findet dich
und nimmt dich mit
für seinen kleinen Sohn

Seite 37:

Eisenbahnfahrt:
rasch eilen die Häuser vorbei
da ist ein Weg
da gehen Menschen
und winken und zeigen herauf
vorbei
da ist ein Häuschen
für den Bahnwärter
vorbei
da ist eine Weide
Füllen laufen darauf
vorbei — vorbei — vorbei

Das ist scharf gesehen, sparsam gezeichnet, aber wie klar und farbig sind die Bilder, auch für ein Kinderauge. So ist das Buch von der ersten Seite an. Nur sind die ersten Seiten in ihrer Art noch großartiger, schlagend in ihrer Einfachheit. Gansberg führt zuerst die Selbstlauter ein, zweimal eine Gruppe von dreien. Jeden Buchstaben mit einem sprechenden bildlichen Symbol, oder besser gesagt: das Lautzeichen wird Symbol des Bildes, also Sprache, Ausdruck im engsten Sinne. Und wie die Bilder umschwenken, zusammen- und durcheinanderlaufen, schwenken und verwirren sich die Zeichen. Der natürliche Anreiz zum Suchen, zum Lesen ist gegeben. Noch besser gefällt mir die zweite Seite, die o a ei einführt: Ein Reiter zu Roß, einmal ist er oben, einmal hinten, einmal vorn; eine Geschichte, die nicht alle Tage zu sehen ist: er fliegt im schönsten Bogen in den Sand. Die Abc-Schützen stehen dabei und klatschen in die Hände. Die Geschichte kann gleich gemalt und geschrieben werden. Seite 3 bringt die ersten Mitlauter: m s l, also

Digitized by Google

nicht in phonetischer Ordnung. Die erste Verbindung erscheint, natürlich keine tote. Sie ist das Leitmotiv der Hauptperson aus einer bedeutungsvollen Geschichte: Großmutter kommt zu Besuch (oma), lui, lisa und die mama holen sie ab. Lui und Lisa geben sich beide Hände und stellen sich so dem Leser vor: er schließt den Mund (m), lisa öffnet ihn weit (a), und zum Überfluß steht ihnen auf der Stirn geschrieben, was ihre Herzen bis zum Rande erfüllt. Da ist es heraus, das große Wort: oma!

In jeder folgenden Gruppe erscheinen drei Laute: f n h, t au b, sch r k, w d g; mm ll nn, ff tt ss; dazwischen zerstreut ü, ie, ö, dann en st w, z p j; zuletzt ch. Keine streng systematische Ordnung, trotzdem nicht von der Gedankenlosigkeit zusammengeworfen, teils nach phonetischer Verwandtschaft, teils nach der Schreibschwierigkeit, teils — und zwar hauptsächlich — nach dem Bedürfnis des Dichters. Von Seite 4 bis Seite 21 besteht der Lesestoff aus Stichworten zu eigenen Geschichten. Wie diese Geschichten mit dem Übungsstoff verbunden sind, ist das schönste Zeugnis für Gansbergs praktisches Geschick.

O, diese Geschichten, die müssen ein Kind schon kirre machen, bis es wünscht, drängt und sich sehnt, sie zu lesen und zu schreiben. Dazu sind sie zwischen den Stichworten gemalt, gezeichnet von einem kongenialen Künstler — Arpad Schmidhammer — in derben, einfachen Umrißlinien, so voll Leben und Sprache, daß sie unwiderstehlich reizen. Ein Beispiel. Die Geschichte heißt:

> Emil ging nicht mehr in die Schule. Er hatte schon einen steifen Hut auf und trug einen hohen Kragen und eine Jacke mit Taschen. Er war nun ein kleiner Bote und mußte weite Wege laufen und Rechnungen ausbringen. — „Guten Tag, Herr Wilkens, ich wollte Geld holen," sagte Emil und legte einen Schein auf den Tresen. — „Schon wieder Geld holen," sagte der Krämer, „da muß ich doch erst mal nachsehen." Richtig, auf dem Zettel stand sein Name, und nun schlug er sein dickes Buch auf, worin alle Sachen angeschrieben werden. „Halt, da ist die Seite: Sago, Soda, Seife — kostest 25 Mark. Hier ist das Geld." — Emil steckte alles Geld in einen Beutel. Wie schwer der war! Es waren aber auch über tausend Mark darin. Und es wurde schon dunkel! Und er mußte noch am Bürgerpark vorbei! Richtig — da steht ein Mann unter dem Baum, ein Bettler, ein Dieb, ein Räuber. Und Emil fängt an zu laufen und läuft und läuft, bis er wieder in der hellen Stadt ankommt." —

Vorne in der Fibel dazu dieses Bild: eine Baumreihe, Emil mit dem steifen Hut und dem vollen Beutel stürmt vorbei, an der Ecke steht ein wirklicher Strolch. Darunter die Stichwörter: schule bote wege schein name seite sago soda seife.

Zu drei oder vier bilden diese Geschichten Gruppen, die einen Lebenskreis des Großstadtkindes schildern. Das ist ein froher Segen, daß endlich ein begnadeter Dichter mit Auge und Herz in diese Welt sich hineingeschaut hat. So ist der Gang: das Kindchen, das kleine Mädchen, der Junge, das große Mädchen, der junge Herr, die Mutter, der Vater, Großmutter, Großvater. In den Stichwörtern wird es immer lebendiger. Immer mehr Fluß und Interesse kommt hinein. Bald lesen sie sich wie eine Erzählung, so Seite 16 (Bootfahrt):

der schaum wie weiß
der schein wie rot
der deich wie hoch
das haus wie weit

Digitized by Google

Ehe die Großbuchstaben erscheinen, wird der Lesetext selbständig. Beispiele dieser ersten Gedichte habe ich oben gegeben. Im farbigen Wechsel ziehen die Bilder vorüber: Morgen, Abend, Sommer, Winter, Konzertgarten und Bootfahrt, Markt, Straßen und lauschige Plätzchen draußen und in der heimelichen Stube, am Fensterbrett und vor dem Loch in der eisblumigen Scheibe, auf dem Milchwagen und auf der Eisenbahn, Spaziergang und Einkehr, Spiele draußen auf Straße und Eisbahn. Es wird einem heimatlich wohl in dieser Fülle des Lebens, daraus ich noch ein paar Beispiele geben muß (Seite 32):

hurra — da sitzen sie auf dem Wagen — alle die Kinder — Heini und Willi und Rosa — und August der Kutscher — sagt hü — und nun geht es los — und die Kinder halten sich fest — und lachen vor Lust — Nummer 26 — da können sie halten — die Leute kriegen Waren — Kaffee und Reis und Tee — aber schon ist August wieder da — 1 2 3 ist er oben — und hü — nun geht es weiter — da ist die Bahn — die Wagen sausen — die Maschine schreit — der Rauch weht — halte den Gaul fest — fest an der Leine — nun ist er schon still — nun geht es wieder weiter —.

Seite 47:

Winterwetter

Schnee an den Scheiben
Großmutter am Fenster
wartet
richtig, sie kommen
der Hans und die Grete
ganz weiß von Schnee
guten Tag, liebe Kinder.

Das Üben kommt bei dieser Art des Lernens nicht zu kurz. Wortreihen werden gelesen und geschrieben, auch später noch, wenn der Reichtum an Worten es nicht mehr nötig macht. Aber Leben ist in diesen Reihen, sie sind der Faden selbsterfundener Geschichten und werden die Grundlage des Aufsatzunterrichts. Was noch nicht geschrieben werden kann, wird gemalt. Wie das gedacht ist, darüber lese man Gansbergs Begleitwort „Fibelleid und Fibelfreud". (Leipzig, Voigtländer's Verlag, M. 0.80.)

Schon gut, sagt der Methodiker, wo ist hier das System, wo die Häufungen, Trennungen, Dehnung und Schärfung? Das ist zum Teil schon gesagt. Sie erscheinen, wie ein guter Wind sie zur Tür hereinweht. Auch zu grammatischen Übungen gibt es Gelegenheit. — Eins aber fehlt: Das Abc wird nicht voll. Die welschen Böcke, die z, η, c, Ch und ihre liebe Vetterschaft müssen vor der Türe bleiben, wer sollte um sie weinen?

Den Schluß macht eine Reihe Kinderlieder aus der Literatur „zum Hersagen". Auch die sind gut gewählt. Aber nach Gansbergs eigenen Skizzen, die für das Verständnis der Kinder restlos aufgehen, wirken Stücke wie Dieffenbachs „Abendruhe" schal, süßlich und erkünstelt.

Ein Wort über die Buchausstattung. Von den Bildern sprach ich schon. Das ist ihr schönstes Lob, daß ein Künstler sie zeichnete, der sie mit den Kindern erlebte. Die Bilder hören auf, sobald die Geschichte zu Worte kommt, also das innere Bild eintritt. Mit den vereinfachten Buchstaben ohne Haarstriche geben die Bilder ein ästhetisch ziemlich befriedigendes Buchbild. Weniger schön wirkt es, wo bei der Einführung der Druckschrift drei

Digitized by Google

verschiedene Typen auf einer Seite erscheinen. Doch gegen den früheren Hexensabbat von Typen ist es ein wohltuender Fortschritt. Das Buch ist mit Offenbach-Schwabacher Fraktur gedruckt, die aus unseren Schulbüchern endlich die alten Kritzel und Schnörkel verdrängen möge.

Stelle ich nun die Frage, ob wir mit Gansbergs Fibel einen Versuch machen wollten, so weiß ich die Antwort schon: In den Herzen ist ein freudig gefühltes „ja" bereit. Dann aber kommt der böse Verstand mit einer langen Reihe trister, alltäglicher Bedenken. Es sind Einwände, die fortzuschaffen, gar nicht in der Macht der einzelnen liegt. Die vielmehr begründet sind in einer langgewohnten, leider naturwidrigen Organisation unseres Schulbetriebes. Man kann diesen latenten Widerstand des Gewordenen gegen das Neue nicht schwarz genug an die Wand malen. Trotz aller Proteste, trotz Gärungen und jungen Knospen und Trieben, trotz vieler erbitterter Rufe zum Kampfe, haben wir im Schulleben noch lange keine russischen Zustände. Väterchen Absolutismus, Bureaukratismus, Optimismus, oder wie sie den guten Alten nennen wollen, der das Zepter führt, fühlt sich noch gar gesund und denkt nicht an Konzessionen. Warum sollte er auch? Viele seiner löblichen Untertanen halten Ruhe für die erste Bürgerpflicht, fühlen sich gar wenig gedrückt und beunruhigt, sondern sitzen wohlig schmunzelnd bei den Fleischtöpfen einer erträglichen Gehalts- und Avancementsskala. Beweis dafür ist die Ruhe und Gelassenheit, mit der Schule und Lehrer das Erscheinen des Gansbergischen Buches aufgenommen haben: Eine neue Fibel, weiter nichts! So glaube ich, daß es nach hundert Jahren noch Drillfibeln geben wird, die, wie heute, die liebe deutsche Sprache als Häckselragout servieren. Darum erinnerte ich eingangs meiner Ausführungen an das arme Seelchen, das in Frost und Schnee erstarrte Märzveilchen. Noch solange werden wir Fibel pauken müssen, als es Examen und Revisoren geben wird — nicht im zopfigen China, da werden sie inzwischen abgeschafft — sondern im kultursonnigen Herzen Europas. Wenn nicht — das sage ich nicht ohne verschämte Hoffnung dazu — die willige Drillmeisterrasse inzwischen ausgestorben sein wird.

Gansbergs Taten und Mühen — denn vor diesem Buche liegen Jahre der Arbeit und Mühen — werden indes auch für die Gegenwart nicht verloren sein. Mögen sie uns jetzt als unsichere Wechsel auf ein zukunftfernes Ziel erscheinen. Kein Gedanke, kein Gefühl hat sich je aus tiefer Menschenbrust gerungen, um im Winde zu verfliegen. Es ist wie ein Samenkorn, in die treue Erde gelegt. Es wird sicher aufgehen und treiben. Gansbergs Fibel will gar nicht mehr sein. Sie öffnet einen Blick ins Weite. Sie hungert mehr nach persönlicher Liebe, als sie nach behördlicher Einführung begehrt. Ich sehe sie an als den Anfang einer Bewegung, die alle aus uns, die Kraft und Gewalt in sich fühlen, von der Fibel erlösen wird. Da wird der Lesenunterricht in der Persönlichkeit des Lehrers, im freien Wandtafellesen aufgehen. So ist dies Buch entstanden, den Weg kann es uns sofort weisen, ohne eine Genehmigung oder Anregung von oben, der es wahrlich nicht bedarf.

Dann werden wir, wie Gansberg, in das Leben der Kleinen hineindringen, mit ihnen leben und ihr Interesse gewinnen. Dazu gibt es viele,

Digitized by Google

mannigfaltige Wege. Wir werden sie immer heller erkennen, je mehr die künstlerische Fibelliteratur wachsen wird. Unser Schaffen mit den Kindern wird nur das eine Ziel haben: ein Stück Literatur für sie zu erobern. Mag diese Kunst wie bei Gansberg Großstadtkinderlyrik, mag sie Märchen oder alter Kinderreim heißen. — Wenn wir nur nicht so rasend eilig und hastig begehrlich sein müßten.

Gefahren der Staatsschule für die Pädagogik.

Von Bernhard Riedel.

Man wirft den Neuland suchenden Erziehern mit einem gewissen Schein des Rechtes vor, sie rechneten nicht mit der historischen Entwicklung, würfen, indem sie den Weg zur neuen Erziehung nur vom Kinde aus suchen, alles Vorhandene und Gewordene kritiklos zum alten Eisen und hätten eben deshalb keine Aussicht auf positive Erfolge. Nun, die Arbeit dieser Leute wäre immerhin auch dann des Schweißes der Edlen wert, wenn sie nur als Anreger wirkten, die das in Fäulnis geratene Schulwasser veranlassen auch ohne Umgießen in andere Flaschen aus sich selbst heraus sich wieder zu einem appetitlicheren Aussehen zu verhelfen. Aber ich vermute, die Sache liegt doch tiefer. Eine große Zahl der heutigen Erziehungssünden sind bei Licht betrachtet eigentlich Schulsünden und noch genauer Staatssünden.

Der eingangs erwähnte Vorwurf wird ebenso oft von politisch liberalen wie konservativen Berufsgenossen erhoben. Ich möchte da zunächst fragen: Ist die heutige deutsche Volksschule wirklich das Produkt einer Entwicklung, die nie gestört worden ist und nie gestört werden darf? Ich glaube vielmehr alle Fortschritte sind mehr oder minder gewaltsam in sie hineingedrungen. Gerade das letzte Produkt dieser sogenannten Entwicklung, die Verstaatlichung der Schule und der Schulzwang, sind Gewaltstreiche, notgedrungene Zugeständnisse der Regierungen vielleicht, gewesen. Diese beiden Ideen gehören zwar zum eisernen Bestand aller liberalen Politik. Vielleicht genügt aber die Andeutung, daß Zwang nichts Liberales ist, um der Meinung Bewegungsfreiheit zu gestatten, daß beide Ideen rostig zu werden beginnen.

Ich will aber hier nicht Staatspolitik sondern pädagogische Politik treiben. Ob der freisinnige Abgeordnete X im Schulzwang das Bildungsideal aus mir annehmbaren politischen Gründen erblickt, oder ob der konservative Abgeordnete Y aus mir unverständlichen Gründen den Schulzwang verwirft, das kümmert mich nicht. Ihre Gründe sind Machtinteressen entsprungen, mich bewegen pädagogische Interessen. Und da stimmt mich manches bedenklich. Als man für die Staatsschule noch kämpfte, glaubte man wohl auch, daß man dabei auf nicht allzu kostspielige Weise das Bildungsniveau des Volkes heben könne. Aber gerade dieser Gedanke birgt eine der ersten Gefahren. Dadurch, daß der Staat die Sache bezahlt und verwaltet, wird er verpflichtet, möglichst nicht zu viel dafür auszugeben, wird er verpflichtet, zu beweisen, daß die Ausgaben Nutzen bringen, ja man bemüht sich jetzt schon diesen Nutzen mit Ziffern zu belegen, die Analphabetenzählungen sind die Anfänge dazu. Dadurch aber wird dem gesamten Unterrichtswesen der Stempel des kaufmännischen Geschäfts aufgeprägt. Wo man nicht Zahlen zur Berechnung

Digitized by Google

der Resultate verwenden kann, da hört das Interesse auf. So kommt man zur Aufstellung eines Budgets, das allerdings nicht jedes Jahr neu bewilligt wird, wies noch leidlich vernünftig wäre, sondern auf lange lange Jahre gilt, eines Budgets in der Gestalt eines Volksschulgesetzes, das genau formuliert, zu welchen Leistungen die Schüler heranzubilden sind. Man kommt zur Anstellung von Kassenprüfern; in den einen deutschen Staaten begnügt man sich damit, wenn man weiß, daß diese Leute die im Schulbudget aufgestellten Dinge zählen können, ihre Tätigkeit ist genügend, wenn sie berichten, wieviel Schüler lesen, wieviel schreiben können, wie gut das Einmaleins und die Bibelsprüche eingelernt sind. Die Leute können natürlich mehr und sie leisten auch mehr, aber ihre weitergehenden Berichte haben sogut wie keinen Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens und den Fortschritt der Unterrichtswissenschaft. In anderen deutschen Staaten verlangt man zwar vorher etwas mehr von pädagogischer Vorbildung von diesen Leuten, aber man nützt diese ihre Kenntnisse nachher auch nicht aus, weil man in diesem Geschäft noch kein Konto „Pädagogik" eröffnet hat. Solche Verhältnisse hindern natürlich weder vernünftige Lehrer noch deren Vorgesetzte, Pädagogik zu treiben, aber sie fordern sie auch nicht im mindesten dazu auf, davon zu schweigen, daß diese Seite der Staatsschulorganisation keinen schöpferischen Gedanken birgt.

Ja, ich fürchte, wer in der Staatsschule nach pädagogischen Fortschritten strebt, der sündigt wider den heiligen Geist dieser Organisation. Dazu muß ich auf die durch die Staatsschule geforderten engeren Einrichtungen etwas eingehen. Die pädagogischen Gründe für den gleichzeitigen Unterricht solcher Massen, wie sie in den Volksschulklassen sitzen, sind mir zu fadenscheinig um mich mit ihnen abzugeben. Daß das Flunkerei war, spürten wir schon im Seminar, wenn wir diese Flunkereien auch damals ebenso ehrlich glaubten wie unsere Lehrer. Die rechnerischen Gründe für diese Einrichtung sind aber so einleuchtend, daß ich mir auch jedes Wort der Erläuterung hier sparen kann. Nun soll ein Lehrer in einer solchen Klasse Schule halten, das heißt im Sinne der Organisation gedacht, er soll den Kindern eine gewisse Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten beibringen, pädagogisch gedacht, heißt es aber: er soll die Entwicklung der Kinder beobachten, alles, was dieser Entwicklung schadet, aus dem Wege räumen, sogut ers erkennt und sogut ers kann, er soll vielleicht auch vorhandene Fähigkeiten entwickeln und fördern. Wie reimt sich das? Dreißig bis sechzig Kinder, manchmal sollens noch mehr sein, zu gleicher Zeit auf Stunden in einem engen Raume vor sich haben und sie beobachten, das kann ein Unteroffizier, ein Pädagoge geht schlauerweise nicht an diese Sisiphusarbeit. Wenn ers anfängt, kann er nie und nimmer die vorgeschriebenen Kenntnisse und Fertigkeiten an und in die Kinder bringen, er muß sich also zum Unteroffizier umwandeln. Körperliche Mißhandlungen sind nur eine notwendige Begleiterscheinung der fortwährenden geistigen Mißhandlungen, die er den Kindern zufügen muß. Durch ausgeklügelte Methoden, die sich pädagogische nennen, im Grunde aber nur staatsschultechnische sind, versucht er sich vor seinem pädagogischen Gewissen in ernster Arbeit zu rechtfertigen. Aber im Grunde bleibts doch beim alten, nur kommt zu der Peitsche das Zuckerbrot.

Digitized by Google

Aus der „historischen" Entwicklung der Staatsschule heraus ist auch allein zu erklären, in welcher Anordnung nun die vorgeschriebenen Stoffe an das Kind herangebracht werden. Zunächst wird die Notwendigkeit einer möglichst gleichmäßigen Anordnung an allen Schulen eines Landes damit begründet, daß die Entwicklung des Kindes nicht gestört werden dürfe, daß jeder Sprung, jede Wiederholung schädlich sei. Aber wie soll sich denn ein Kind in der Staatsschule entwickeln? Das Kind *wird* doch entwickelt, etwa so wie die Rosenknospe, die ein törichter Junge in falschem wissenschaftlichen Drange aufblättert und nun denkt, er habe eine Rose gemacht. Ja wenn man das Entwicklung des Kindes nennt, dann mags gelten. — — — Die Reihenfolge dieses Stoffes nun gar. Die nimmt auf die Entwicklung des Kindes doch Rücksicht, da gehts doch vom Leichten zum Schweren, vom Anschaulichen zum Abstrakten. Jawohl — Zuckerbrot. Aber wenn unsern Kindern eine Frage auf der Seele brennt, eine Frage aus einem Stoffgebiete, das erst ein paar Jahre später drankommt? Nun, wir beantworten sie, wenn wir sie hören. Aber hören wir sie? Gibt uns die Organisation unsrer Schule Zeit und Gelegenheit, die Kinder fragen zu lassen, was sie auf dem Herzen haben? Und hier wäre eine Möglichkeit, die kindliche Entwicklung zu fördern. Was wissen wir von unsern Kindern? Ein wichtiges, sehr wichtiges, wir wissen, wie wir selbst als Kinder waren. Und von den andern, die uns zuhören? Nichts. Und das Eine, was wir wissen, das haben wir bei Aufstellung der Lehrpläne meist wieder vergessen. Wir schneiden den Stoff zu, wies der Stoff verlangt, der ist ja meßbar und kontrollierbar, was das Kind verlangt, darnach fragen unsere offiziellen Lehrpläne, wenn sie überhaupt darnach fragen, erst in dritter Linie. Geschäft ist Geschäft.

Ich bin des trostlosen Klagens satt. Ists denn wirklich so schlimm? Gott sei Dank wird auch hier nur mit Wasser gekocht. Aber wenns so schlimm wäre, es könnte keinem ein Vorwurf gemacht werden. Wer so schulmeistert, wie ichs als Gefahr beschrieb, der handelt nur streng im Sinne des Systems der Staatsschule. Müssen wir nun von der Staatsschule loskommen oder nicht? Ich glaube nicht, daß die nächste Zukunft uns von ihr befreien wird. Vorläufig hat die Staatsschule sicher auch ihre Vorzüge. Was wir zunächst brauchen ist eine Änderung ihrer Organisation, die in irgend einer Form die fortwährende Betätigung des Lehrers und der Kinder an ihren Einrichtungen gewährleistet. Ich schlage dafür vor, daß wir mit dem absolutistischen System, das heute herrscht, brechen und ein konstitutionelles anstreben, also Wahl der Inspektoren durch die Lehrer und aus den Lehrern, und in der Klasse selbst vielleicht ähnlich wie in Amerika, Beteiligung der Schüler an der Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung und anders als in Amerika auch Beteiligung der Kinder an der Auswahl des zu behandelnden Lehrstoffs. Das ausführlich zu begründen, würde hier zu weit führen, pädagogische „Utopien", die das tun, gibts genug, man liest sie bloß nicht.

Digitized by Google

Kindersprache.

Daß die sprachlichen Erscheinungen sich durchaus nicht mit der absoluten Logik des Denkens decken, die Sprachformen also durchaus nicht etwa Abbilder der logischen Kategorien sind, das ist keine neue Erkenntnis. Das hatte schon L. Lange in seinem Vortrage: „Andeutungen über Ziel und Methode der syntaktischen Forschung" in den Verh. der Göttinger Philologen-Vers. 1852, S. 99–103 (in Kl. Schriften I, 44 f.) ausgesprochen.

Seitdem hat die tyrannische Herrschaft der Grammatiker auf unseren Schulen erfreulich nachgelassen. Den schwersten Stoß erhielt sie neuerdings wohl durch Fritz Mauthners bekannte Studien über das Wesen der Sprache. Daneben gehen viele selbständige Versuche her, tiefer in das Geheimnis des Sprachwerdens- und Wachsens einzudringen, die meisten von der Beobachtung der antiken Sprachen aus, deren Entwicklung uns besonders klar vor Augen liegt und die auch wissenschaftlich schon am besten durchgearbeitet sind. Immer wieder stieß man auf die Erkenntnis, daß die Sprache nur sehr äußerlich dem Geiste entspreche, daß sie die Neigung habe, zu erstarren, daß sie bei dem Gebrauche jedes Wortes dem Sprecher und Hörer einen weiten Spielraum verschiedener Nebenvorstellungen gestatte, die wie Ober- und Untertöne in der Seele mitklingen, daß sich zwei verschiedene Sprachen niemals decken, Übersetzungen fast unmöglich sind, daß selbst jeder Mensch seine eigene Sprache habe und haben müsse, insofern er eine eigene Seele hat, die nach eigenem Ausdruck ringt.

„Der sprachliche Ausdruck sucht ein möglichst getreues Spiegelbild der Ausflüsse der Volkslogik zu geben, ist aber bei deren fortschreitender Entwicklung in seinen Bemühungen stets durch das überkommene Sprachmaterial gehemmt, das er für die Wiedergabe neuer, tieferer geistiger Beziehungen verwenden muß, durch den ‚Usus'." So sagt zutreffend Carl Mutzbauer in seinem Aufsatze: „Die Entwicklung des sogenannten Irrealis bei Homer" (Philologus Bd. LXI [N. F. Bd. XV] 1902, S. 481 ff.), wo er ausführlich den Nachweis führt, daß die Sprache Homers dem Begriffe der Nichtwirklichkeit nirgends einen schlagenden sprachlichen Ausdruck zu geben vermocht hat, ebensowenig, wie das die spätere griechische Sprache getan hat. Unsere Schulgrammatiken behandeln aber dieses Kapitel so, als wenn die klarsten formalen Gesetze zu Tage lägen. Hundertfach ist es nicht logische Erkenntnis, nicht einmal strenge Beobachtung des Gegebenen, sondern theoretische Willkür, die uns die scheinbare Klarheit und Selbstverständlichkeit in die Grammatiken hineinträgt.

Von der Beobachtung der Kindermundart gehen die fleißigen Arbeiten Berthold Ottos aus, die viel mehr Beachtung in den pädagogischen Kreisen verdienten, als sie bisher finden. Auch er ist ein abgejagter Feind der in starre Regeln festgelegten, gewissermaßen mumifizierten Sprache. Auch ihm ist die Sprache nicht etwas fertig Gegebenes, das dem Menschen gewissermaßen äußerlich gegenübersteht und in das er sich erst hineinarbeiten müsse; er hat vielmehr beobachtet, daß die Sprache in jedem einzelnen naturgemäß und organisch erwachse, in jedem Kinde natürlich die Sprache des Volkes, innerhalb dessen es aufwächst. Er lehrt an Beispielen, wie

Digitized by Google

überaus selbständig der kindliche Geist bei seiner Sprachschöpfung zu Werke geht und daß er sich erst allmählich, aber dann auch mit Sicherheit in die um ihn herum gesprochene Sprache hineinfindet. Er führt das Beispiel an, daß die kleine Rotraut Hillner mit dem Worte nenen erst ihre Milchflasche, dann nach der Aehnlichkeit einen Glühstrumpf, dann einen brennenden Glühstrumpf, darauf das Feuer im Ofen, dann den Ofen ohne Feuer, aber auch die Straßenlaterne, Mond und Sonne bezeichnet habe. Da hat sich also in dem kindlichen Kopfe ein Begriffskomplex gebildet, der mit den Begriffen der Erwachsenen gar nichts zu tun hat. Obwohl nun die Mutter sich auch des Kindeswortes bediente, so oft ihr das gerade bequemer war, zerstörte das Kind selbst doch nach kurzer Zeit diesen Wortbegriff wieder in dem Maße, wie es die üblichen Bezeichnungen für alle darunter begriffenen Gegenstände kennen lernte. Das ist nach Berthold Otto der typische Fall der Entwicklung von der selbstgeschaffenen Sprache zu der Sprache der Umgebung. Hierbei sind wir nach seiner Ueberzeugung an dem Urquell der Sprache angelangt, aus dem alle Sprachentwicklung, auch zu ganz neuen Sprachen hervorgeht.

Ich mache an meinen Kindern die gleichen Beobachtungen: Ihre sprachschöpferische Kraft ist ganz erstaunlich. Sie wissen sich Rat in jeder Not. Meine Hemdenknöpfe nannte der eine stets memel – wie er dazu gekommen ist, weiß ich nicht, aber er schaltete mit diesem Memel völlig frei und sicher, bis sich wie von selbst das richtige Wort dafür einstellte.

Den Maulwurf nennt mein Dreijähriger noch heute mit seiner „Volksetymologie" Mauswulf, das Tapir Taptier – immer bemüht, aus den wenigen sprachlichen Bausteinen, über die er Herr ist, neue Gebilde zu schaffen. Ich dulde nicht, daß jemand diese „Fehler" verbessert: sie verbessern sich – ich möchte sagen leider – nur zu schnell und ganz von selbst. Je mehr man dem Kinde aber seine Eigenart läßt, um so selbständiger und eigenartiger bleibt auch sein Denken. Mein Freund Rudolf Pannwitz, selbst ein Dichter, geht diesem schöpferischen Wirken der Kinderseele nach und macht die schönsten Entdeckungen. Auch er ist von einem wahren Haß gegen die Schulsprache erfüllt, die die kindliche Psyche zum Schweigen bringt und den Mund sprechen läßt, wovon das Herz nichts weiß.

Mich wundert, daß sich die Herren von der Volksschule noch so selten über Berthold Ottos Pädagogik äußern. Ich glaube, daß man ihn zu einem der führenden Geister zählen muß und möchte deshalb seine Arbeiten gewissermaßen auf die Tagesordnung der öffentlichen Debatte gestellt sehen. Hat er nämlich mit seiner ablehnenden Kritik des herrschenden Sprachunterrichtes recht, dann wäre es rein sündhaft, noch länger auf den falschen Bahnen fortzuschreiten. Ich maße mir nicht an, seine Schriften und Aufsätze sämtlich zu kennen und über sie ein abschließendes Urteil zu fällen, was ich aber davon kenne, das hat mich viel stärker interessiert und lebhafter überzeugt, als alles, was ich von Herbert, Stoy, Kern und den sonstigen alten Theoretikern über Sprachlehre kenne. Jene Herren gingen von der Theorie aus, Berthold Otto baut seine Methode ausschließlich auf Beobachtung der Natur auf, und zwar der Kindes-Natur, die man aller Pädagogik zum Trotze bisher noch gar nicht kennen gelernt hatte. Und weshalb nicht? Weil man sie

Digitized by Google

gering achtete. Wer das Kind für sündhaft, dumm, faul, eigensinnig und für eine plumpe Masse hält, die erst die Kunst des Lehrers zu einem Menschen bilden müsse, — der wird freilich auch Berthold Otto nicht begreifen, der kann aber auch kein Kind erziehen, höchstens abrichten, dressieren, in seiner ganzen Natur vergewaltigen. Das ist ja leider die Art, wie man in unserem armen Lande mit Kinderseelen bisher zumeist umzugehen beliebte.

Jetzt aber lernen wir, nachdem uns Nietzsche, Ellen Key und neuerdings die Amerikanerin Charlotte Perkins Gilman (‚Kinder-Kultur', Deutscher Kulturverlag in Berlin) die Augen geöffnet haben, Achtung vor dem Kind, also auch vor seinen Lebensäußerungen, seiner Sprache, seinen Wünschen und Neigungen. Prof. L. Gurlitt.

Am 7. Februar sprach in Burg in dem „Verein für wissenschaftliche Unterhaltung" Herr Rudolf Pannwitz aus Berlin, ein Vertreter der pädagogischen Richtung B. Ottos, „Über die Sprache des Kindes".

Er ging davon aus, daß die Sprache des Kindes neben der Sprache der Erwachsenen, deren Nachahmung auf der einen Seite sie ist, ein eigenes Recht habe. Sie trage ihre besonderen Gesetze in sich, wie jede andere Sprache, und lasse sich auch auf diese Gesetze hin erforschen. Aber diese Gesetze seien doch nicht so genau als Regeln festzulegen, wie bei einer Schrift- und Literatursprache. Denn die Sprache des Kindes sei eine gesprochene und nach dem Alter des Kindes und der Gesellschaftsschicht, aus der es stammt, sehr verschieden. Er gab dann Beispiele aus der Sprache des Kindes, zeigte an einzelnen Wörtern, an Konstruktionen und an Satzbildungen, wie die Sprache des Kindes von den allereinfachsten Elementen sprachlichen Ausdruckes zu immer größerer Kompliziertheit aufsteigt. Er wies auf die Verwandtschaft solcher primitiven Sprache mit der Volkssprache, der Sprechsprache der Erwachsenen und der Sprache Luthers hin und belegte auch die Vergleichungen mit Beispielen.

Aus diesem allen schloß er, daß man auch pädagogisch die eigene Sprache der Kinder anerkennen müsse. Man dürfe den Kindern nicht eine Ausdrucksweise aufzwingen wollen, die ihrem Denken nicht entspricht, für die also den Kindern jede Denkgrundlage fehlt. Damit zwinge man sie zur Phrase. Ein und dieselbe Ausdrucksweise könne für den Erwachsenen richtig sein, für das Kind aber Phrase, weil es sich Bestimmtes dabei noch nicht denke. Ferner müsse man mit dem Kinde in seiner Sprache sprechen, wenn man ihm etwas erklären wolle, einfach darum, weil es die Sache sonst nicht versteht. Das gelte nicht nur für das Sprechen mit den Kindern, sondern auch für den Lesestoff, den man ihnen gedruckt vorlege. Wenn das Kind neue, schwierige oder interessante Dinge kennen lernen solle, so müsse man möglichst vermeiden, daß ihm die Sprache ein Hindernis sei, denn sie sei doch gerade dazu da, ihm die Sache nahezubringen. Der Erwachsene solle nun aber nicht die Sprache des Kindes einfach nachahmen. Er solle nur aus seiner Sprache die Elemente weglassen, die das Kind nicht versteht, im übrigen aber ruhig seine eigene Sprache sprechen. Dabei werde es sich freilich von selbst ergeben, daß er auch, bei einfachen Erzählungen

Digitized by Google

wenigstens, immer dasselbe Wort für dieselbe Sache wiederholen und z. B. jeden dritten Satz ohne Bedenken mit „und", „und da" oder „da" anfangen müsse. Die ungenauen Wortformen des Kindes brauche der Erwachsene nur dann anzuwenden, wenn das Kind die Wörter der Sprache des Erwachsenen wirklich noch nicht versteht. Aber er solle dem Kinde möglichst selten sagen: es habe falsch gesprochen, sondern lieber: ‚Man sagt dafür gewöhnlich so' — und nun das Wort aus der üblichen, der Schriftsprache. Wenn sich nämlich das Kind bei seinem Sprechen wirklich etwas gedacht, wenn es nach seinem eigenen, an sich ebenfalls berechtigten Sprachgefühl gesprochen und nur den Sprachgebrauch verletzt habe, dann könne ihm durch scharfen Tadel und Abweisung seiner Ausdrucksweise als „falsch" sein Sprachgefühl überhaupt gestört werden. Dann könne es sogar dahin kommen, daß sich die Kinder nachher, z. B. vor Fremden oder in der Schule, überhaupt nicht mehr recht trauten, den Mund aufzutun. Hingegen müsse man überall, wo ein Kind gedankenlos nachspricht, ihm die Phrase nehmen. Daß das Kind auf der Stufe seiner Sprachentwickelung durch solche Wertung und Anerkennung seiner eigenen Sprache etwa zurückgehalten werde, sei nicht zu befürchten. Denn mit seinem Bedürfnis, komplizierte Vorstellungen auszudrücken, stellten sich, schneller als man ahne, oft sprungweise die kompliziertesten Sprachmittel von selbst ein. Auch solle der Erwachsene die Sprache des Kindes nur da anwenden, wo man unmittelbar zum Kinde spreche. Das Kind höre und lese ja außerdem soviel Erwachsenensprache, daß es sich dieser ganz von selbst immer mehr annähere.

Herr Pannwitz las dann noch die Wiedererzählung einer Sage in der Altersmundart der Achtjährigen vor, die Helene Otto im „Hauslehrer" veröffentlicht hat, und wies auf ihre phrasenlose, prachtvoll plastische, künstlerische Ausgestaltung des Stoffes hin. Nach Schluß des von der gut besuchten Versammlung mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Vortrages blieb noch eine größere Anzahl von Damen und Herren zusammen, um einige Fragen, die die Zuhörer zu stellen hatten, im einzelnen zu besprechen. Es ergab sich da namentlich, daß der Gebrauch der Altersmundart im mündlichen Verkehr mit den Kindern als stets tatsächlich geübt bezeichnet wurde; es erschien aber als eine Folge der Ausführungen des Redners, der Darlegungen B. Ottos und anderer, daß auch der Anwendung der Altersmundart im Druck eine hohe Berechtigung zugestanden werden müsse. Bezeichnend war die Mitteilung der Erfahrung, die in einer Dorfschule in der Oberlausitz gemacht ist. Einige Schulkinder, die trotz jahrelanger Bemühungen mit dem Lesen nicht über das ärgste Stocken hinauskamen und fast aufgegeben waren, konnten, als ihnen in Sprechsprache geschriebene Artikel aus dem „Hauslehrer" vorgelegt wurden, plötzlich so fließend lesen, daß die übrigen Kinder sich laut darüber wunderten. Merkwürdige Erfolge, die durch Benutzung der Sprechsprache in den Nebenklassen für Schwachsinnige in Berlin erzielt sind, wurden ebenfalls mitgeteilt und die Konsequenzen für die Behandlung normaler Kinder angedeutet.

Wir verdanken diesen interessanten Bericht dem „Tageblatt für die Jerichowschen und benachbarten Kreise und Burgschen Zeitung" 1906, Nr. 32. L. G.

Digitized by Google

Zu unserer Bildbeilage.

Wenn der Mond aufgeht — langsam, riesengroß und still, hinter Bäumen oder fernen Bergen oder Wolkenstreifen hervor — wer hätte es nicht schon erlebt? wer nicht schon die Poesie dieses ahndungsvollen Vorganges empfunden? Wenn die ganze Natur atemlos lauschend, in sich geduckt, dem bannenden Schauspiel mit tausend Augen nachzuhängen scheint — wenn dann der bleiche Mondenglanz wie ein sanfter, silberner Schleier sich über die müde Erde breitet, wie ein heiliger Frieden aus einer höhern Welt. Dann sammeln sich in uns alle die verstreuten, verwirrten Regungen und Strebungen unserer Seele zu einer einzigen großen, sanften Empfindung, zu jenem glückseligen Zustande, den wir Ruhe, Frieden nennen. Stille ruht unser Gemüt, wie ein Bergsee im Mondenschein. Alle Nebel schwinden von der Stirn. Frei und leicht gleiten unsere Gedanken dahin im Anschauen und Nachsinnen des großen Gestirnes der Nacht. — — —

So zu sammeln, so zu beruhigen war immer das Streben edelster Kunst. Mit allen ihren Mitteln: mit Farbe und Form, mit Verteilung der Massen und Aufbau u. a., ja ganz gewiß nicht zuletzt mit Aufwendung jenes vielgescholtenen Hilfsmittels der poetischen oder geistigen Pointe — strebt sie dieser Wirkung nach. (Diejenigen, welche den Künstler der Farbe mit so viel Prätension rein auf diese verpflichten, verengen seinen Wirkungskreis ganz sicherlich.)

W. Süs hat in seinem schönen Bilde, das diesem Hefte vorangesetzt ist, das poetische Moment des Mondaufganges verwertet, nicht als Selbstzweck, aber als ein wirkungsvolles Mittel zur Erreichung seiner Absicht.

Da steht die mächtig große Scheibe. Hinter dem fernen sanften Bergzug ist sie emporgefahren, den Nachthimmel rings warm braungolden aufhellend. Lautlos gleitende Wolkenstreifen tauchen aus dem Dunkel auf, die bänglichen Geister der Nacht, die von jeher die Phantasie der Menschen ergriffen. Der Spiegel eines Sees fängt den milden Mondenschein auf, um ihn in breitem, bleichem Glanze zu reflektieren. Damit ist eine kräftige Unterstreichung des fernen zartschönen Punktes gelungen, so daß unser Auge nicht ausgleiten kann — es muß dorthin.

Und gern folgt es nun wohl dem zarten Scheine, wie er dort in der welligen Fläche des Kessels aufliegt, wie er über die Schafe streicht, und sich vorn auf der felsigen Platte gar köstlich ausspielt.

Wirklich — tut es das? Vermag dieser Mondeszauber es so zu bannen? O nein, bei aller Finesse der Arbeit: der warmen Durchleuchtung des kühlen Graublau, den vorgestreckten Wolkenzügen, dem dämmerigen Bergzug, dem wirkungsvoll betonenden Strich des Reflexes darunter — bei aller Schönheit des Abbildes bleibt es doch nur ein schwaches Surrogat der großen Natur, wohl außer stande, für sich allein uns den Frieden der Mondnacht zu suggerieren.

Unser Auge springt vielmehr zurück von dem Brennpunkte in der Ferne nach dem anderen auffallendsten, bedeutungsvollen Gegenstande des Bildes: der nackten, riesigen Gestalt vorn an, oder vielmehr: es faßt beide in einen Blick.

Digitized by Google

Und da liegt die Kunst! Ja durch die fühlende Seele dieses unseres Bruders hindurch erschließen sich uns die Friedensquellen der Nacht. Mit Andacht und Rührung empfinden wir, wie in dieser Brust alle unruhigen Stimmen des Tages stumm geworden sind, wie die Seele frei wurde und nun hinfließt ins Weite, ewigen Gedanken nach. Alle die ruhevollen Geister der Nacht: heilige Stille, süßer Friede schwebten ein in diese Brust. Hier erst werden sie uns recht vernehmlich. Nicht unmittelbar nimmt die Natur gefangen, erst ihre Sammlung in der uns verwandten Seele vermag uns ganz zu packen.

Woher aber kommt uns die Gewißheit solcher heiligen gesammelten, ruhevollen Stimmung? Tragen wir sie nicht etwa willkürlich, schwärmerisch hinein?

Sie ist zwingend sichtbar geworden in dem Körper. Dieser ist ganz Ausdruck einer gesammelten Seele geworden.

Dieses riesige, herrliche Gebäude — wie ist es in sich gestützt, versteift und verankert zu absoluter Ruhelage. Alle Lasten und tragenden Kräfte sorgsamst verteilt zu völligem Gleichgewicht.

Zwei Stützen teilen sich in die Last: die Säulen, die so breit auf der Felsenplatte aufstehen und das voll aufgelagerte Gefäß. Der mächtige Oberbau neigt sich vorn über, so daß der Lastpunkt der Schultern gerade zwischen beide Träger kommt. Einen Teil seiner Schwere leitet der rechte Oberarm als Steife nach dem rechten Schenkel ab, während der Unterarm im Winkel zu diesem als Stütze des großen dunklen Hauptes aufstrebt, das mit voller Schwere im breiten Teller der Hand ruht.

Und der linke Arm in seinem gelassenen Schwung — ist er nicht sprechender Ausdruck von Ruhe? Liegt auch der Stab nur ganz lose in ihm, so stützt der doch, und gibt besonders der schwer hängenden Hand den letzten Ruhepunkt. Bedeutungsvoll ist seine lineare Wirkung, wie er, der vorfallenden Körperlinie entgegenstrebend, dieser das Gleichgewicht hält, ihre Bewegung zum Stillstand bringt — ein wohltuender, beruhigender Eindruck für unser Auge.

Man sehe sich ein in die eben erwogenen Verhältnisse und wird finden, daß in Wahrheit diese geschlossene, sichere Ruhelage des Körpers ganz fühlbar, ich möchte sagen physisch auf uns wirkt, indem sie in uns eine Körperempfindung auslöst, so — als befände sich unser eigner Leib in dieser in sich gestützten, gesicherten Haltung, die in ihrer Ruhe immer wohltuend ist.

Und nun die Muskulatur? Ruhende Athleten! Wie mögen sie schwellen und strotzen, wenn ein Wille sie füllt! Jetzt aber ruhen sie, ausgespannt aus dem Dienst, und quellen in leichten Schwellungen durch die weiche, braune Haut, lebendig, bedeutungsvoll. Taste sie ab, diese sanft bewegte Körperfläche, mit fühlendem Auge, und du wirst die Ruhe solchen Zustandes wieder — wie am eignen Leibe empfinden.

Und dann die Linien! O ich muß mich vor Entzückungen bewahren, wenn ich der Linien gedenke. Sie wirken wundervoll auf mich. Und immer, wenn ich vor das Bild trete, muß ich ihnen folgen. Da — die Rückenlinie gegen die ruhige graublaue Fläche — wie empfunden ist sie, wie feinfühlig gleitet sie, als pulsiere ein stilles Leben darunter. Und

Digitized by Google

weiter die Linie von Brust und Leib — am rechten Oberarm — die kraftvolle Ellenseite des Unterarms — die Linie der hängenden Hand u. a. m. — Ruhe, — obwohl charaktervoll durchmoduliert, umgleiten sie doch den Körper in ruhigem Fluß.

Ich bin der Überzeugung, daß dieser schöne Akt das erste war, das dem Künstler gelungen, und daß diese geschlossene Figur, diese in Haltung, Fläche, Linie verkörperte Ruhe ihm erst die Idee erweckte, eine eingestimmte Landschaft darum zu legen, in welcher der Sang von Ruhe und Frieden austönen könnte, um lauter, vernehmlicher daraus widerzuklingen. — So wurde der nackte Mensch zu einem Hirten.

Schafe gehörten nun als nötige Staffage dazu. Und auch sie wurden zu stimmungsgemäßen Noten im Liede der heiligen Ruhe. Die Jungen drängen sich ans Mutterschaf und suchen ein warmes, gesichertes Plätzchen zur Ruhe. Weiter unten sammelt sich's eng um den braunen Alten, wie ja die Nacht alles Lebendige enger zusammenführt. Und das mittlere, noch suchende Tier (das die Verbindung beider Gruppen herzustellen hat), tritt es nicht heimlich, leise auf, wie scheu, als könnte es die heilige Stille der Stunde stören? Oder auch Kleineres: das Gesicht des Mutterschafes, wie des Hundes vorn — ist's nicht sprechende Ruhe?

Aber die Tiere sind doch immerhin Nebensache, sachlich wohl gefordert, aber künstlerisch nicht ungefährlich. Leicht konnten sie stören. Da wurden die Schafe tief und tiefer eingelagert, unter die Felsplatte und in die Mulde hinein, um ihre Wirkung zu dämpfen. Der Hund vorn an: mich dünkt, daß er, an der Wirklichkeit gemessen, zu klein geraten ist. Aber das mußte wahrscheinlich so sein — aus Diskretion gegen das Menschenbild dahinter (— ein Beleg dafür, wie sachliche Unrichtigkeiten oft gerade die künstlerische Weisheit bezeugen). Vor dem farbigen Bilde wolle man noch beachten, wie zart sich das weit vor-, fast über den Rahmen herausgelagerte Tier in der Farbe dem dunkelgrünen Rasensitze anschmiegt, so daß es nicht im mindesten aus dem Ganzen heraustönt oder herausfällt.

Und so könnten wir die Landschaft weiter durchforschen: der sanfte fallende Rhythmus der Uferlinie, der steigende des stillen Bergzugs dagegen — die Flächenbewegung der Mulde, die leisen Windungen des Muldenwegs — die sorgsam gearbeiteten Buchtungen am linken Muldenrande, Mummelplätzchen für feine Schatten — die energisch überschneidende Gerade der Platte — der Eichenzweig links herein, der hier das Bild so endgültig abschließt — dazu überall die stillen, feuchten Lichter und flüchtigen Schatten — — alles, alles klingt ein, bald leise, bald lauter in das stille Lied der Ruhe. Nichts stört die sanften rhythmischen Schwingungen, die unsere fühlende Seele im Anschauen des Bildes beruhigend bewegen.

Leider ist auf dem Vorblatte die Farbe nicht wirksam, und sie gerade tut viel: Graublau, Braun und Grün — stumpffarbige, große, ruhige Flächen in mildesten Gegensätzen — zart modifiziert von Lichtern und Schatten. Das dunkle schwere Grün als sichere Grundlage des Ganzen, darüber das lichtere klare Graublau. Zwischenein das warme Braun des Körpers mit seinen sicheren Konturen und der Silhouette des Hauptes. — — —

Digitized by Google

Wie diskret hier der nackte Mensch eingeführt ist. Sollte er in dieser Haltung und Verfassung nicht salonfähig sein? Beiseite sitzt er, den Anblick des Mondes freigebend, der auch noch kräftig unterstrichen und hervorgehoben ist, zu welchem die beiden Wege, wie der Blick des Hirten mit Fleiß hinleiten, als käme es auf ihn vor allem an. Wir empfinden die Absicht des Künstlers, dem wuchtigen Athleten hier vorn ein starkes Gegengewicht zu geben, seinen schönen Akt, der uns doch so nahe als möglich vor Augen stehen soll, bescheiden einzugliedern in das Ganze des Bildes.

Ich besitze das Bild in meiner Wohnung. An einer stillen Wand mit dunkler roter Tapete träumt es hinter dem schlichten Goldrahmen — so vergessen, so weihevoll. Der Sitz davor ist in Wahrheit ein Platz zum Ausspannen, Ausruhen, Erholen. — R. M.

Warum so wenig neue Kinderlieder?

Wer es könnte, der mag es nicht; wer es möchte, der kann es nicht! — „Was denn?" Nun — Kinderlieder machen.

„Ist denn das so schwer?"

Freilich ist es schwer; nur darf's dem nicht schwer fallen, der Kinderlieder machen will.

„Kann man denn Kinderlieder ‚machen'?"

Eigentlich nicht — und uneigentlich erst recht nicht. Das ist das alte Elend.

Denkt so mancher: „Kinder zufriedenstellen — i — das ist nicht so schwer. Man macht mit ihnen ein bißchen „kribbl krabbl" und „diedldambei", da lachen sie und man hat sie gewonnen." — — —

O, glaub's nicht. Die Kleineren lachen bloß über deine Grimmassen und dein Gesichterschneiden — und die Größeren lachen, weil du so albern bist und denkst, sie merkten's nicht, daß du ihnen etwas „vormachen" willst.

Darum:

Wer für Kinder schreiben will, Worte oder Noten, der muß sein: der feinste Menschenkenner; ein Mann mit unerschöpflicher Phantasie; begabt mit einem empfindsamen Anpassungsvermögen und einem reinen, reichen Herzen, das auf all die zarten Töne und Schwebungen abgestimmt ist, die das übervolle Kindesherz durchzittern und bald die Tränenwolke des Leids und bald den Heiterkeitshimmel des sonnigen Glücks am unschuldigen Kindesantlitz erscheinen lassen. — — —

Der Abstieg in unserem „Luftballon" beginnt! Bitte — aussteigen, wir sind wieder auf der harten Erde. — — —

Ein Meister der Töne, Carl Reinecke, hat ein Büchlein bei J. H. Zimmermann-Leipzig drucken lassen. Es enthält 15 dreistimmige „Kinderlieder" und 15 Kanons zu zwei und drei Stimmen. Carl Reinecke — dieser Virtuose des reinen, des lieblichen Mozartstiles — wenn ein so hoher der Künstler herniedersteigt in die Kinderstube, da dürfen wir etwas Besonderes erwarten. Die Lieder verraten — eins wie das andere — den Meister der „absoluten" Musik.

Digitized by Google

Und noch eins — diese Lieder verraten, daß sie einer schrieb, der Damenchöre dirigierte mit dem eigenen, fast überweichen Schmelz und mit der Fülle eines ausgewachsenen, von Wärme und Wohllaut überquellenden Organs — von Sängerinnen, wo der bloße Ton, der bloße Akkord eine Schönheitswelle in Bewegung setzt, die unser zehrendes Ohr mit Wonne durchflutet.

Aber — auf die enge, akustisch reizlose Kinderstube verpflanzt — erblassen die Farben — und — sich plagend mit dem Einsatz, bekommt das Kind auch diese so schön gesetzten Lieder bald satt. Wenigstens unsere Volksschulkinder. Die Einsätze S. 3, Zeile 4 „hin"; S. 5, Takt 3; S. 6, Zeile 3 „sie"; S. 9, Z. 2 „meinen Blümelein"; S. 12, Z. 1 „dem Kaiser" bleiben für nicht harmonisch festgebildete Sänger immer Plagereien. Ebenso ist: „Bilde das Schöne, um deinen Trieb zu stillen" falsch deklamiert: ♪ ♪ | ♩ bild es, um; das klingt wie: „umbilden".

Und noch einige Textproben:

Nr. 2 „Und das andre (Gold) geb ich Tanten" —

Nr. 4 „Kommt herein in meine gute Stube" — (auf den Apfelbaum)

Nr. 7 „Da gar kein Regen kam, regnen nun wir" — (mit der Gießkanne)

Nr. 8 „Nun merk' ich, daß der Sandmann kommt . . . .
Die Beinchen wollen auch nicht mehr,
Die Kräfte gehn zur Neige —"

Nr. 9 „In dieser Liebe (zum Vaterlande) woll'n wir uns mit den Vätern einen" —

Nr. 10 Zum Geburtstage der Eltern:
„Heut ist der schöne Tag wieder mal da,
wo einst der Storch gebracht unsern Papa" —

Nr. 11 Ein Lied, „wenn's Kind rutscht".
(Vergleiche das Liederbuch zu Schnepfental: „Lied zum Kartoffelausmachen".)
„Nach vorne, nach hinten, guckt's überall herum,
kann Deutschland nicht finden, rutscht allweil drauf herum" —

Nr. 12 „Kinder**gebet**": Lieber Gott und lieben Englein,
laßt mich allzeit fromm und gut sein.
Laßt mir doch auch mein Hemdelein
recht bald werden viel zu klein" —
(Dem Tonumfange nach nur 14jährigen Kindern möglich.)

Nr. 14 enthält die seltsame Frage: „Was bringt der Weihnachtsmann Emilien? Weihnachtsmann?" (sic) — „Einen Strauß von Ros' und Lilien!" (Ein etwas seltsames Weihnachtsgeschenk.)

Der Kanon Nr. 2 enthält den Text:

„Nichts ohne Fleiß gelinget dem Mann; aber auch nichts allein durch den Fleiß; den Ausschlag gibt immer nur das, was er kann, und nicht das, was er weiß."

Der hochverehrte, uns überaus sympathische Meister hat Besseres geschaffen. Wir haben nicht nötig, vor solchen Liedern die Schulstuben- und Kinderzimmertüre zuzuwerfen. Es sind den Kindern fremde Gestalten. Aber eines tut uns leid, daß soviel Kunst des Tonsatzes verschwendet worden ist an gänzlich unbrauchbaren Texten.

Hugo Löbmann.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA
Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

RETURN CIRCULATION DEPARTMENT
TO ⟶ 202 Main Library

LOAN PERIOD 1 HOME USE	2	3
4	5	6

ALL BOOKS MAY BE RECALLED AFTER 7 DAYS
Renewals and Recharges may be made 4 days prior to the due date.
Books may be Renewed by calling 642-3405

DUE AS STAMPED BELOW

SENT ON ILL
DEC 0 2 1993
U. C. BERKELEY

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY
BERKELEY, CA 94720

FORM NO. DD6

YD 07280

204206

Digitized by Google

RETURN TO ⟶ **CIRCULATION DEPARTMENT**
202 Main Library

LOAN PERIOD 1 **HOME USE**	2	3
4	5	6

ALL BOOKS MAY BE RECALLED AFTER 7 DAYS

Renewals and Recharges may be made 4 days prior to the due date.

Books may be Renewed by calling 642-3405

DUE AS STAMPED BELOW

SENT ON ILL

DEC 02 1993

U. C. BERKELEY

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY
BERKELEY, CA 94720

FORM NO. DD6

YD 07280

204206

Digitized by Google

Digitized by Google